

TAMPEREEN YLIOPISTO

Petri Niemi

TEKEMÄLLÄ OPPII

Mediakasvatusta Ylen Mediabussi-hankkeessa vuonna 2012

Tiedotusopin pro gradu -tutkielma

Tammikuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

NIEMI, PETRI: Tekemällä oppii. Mediakasvatusta Ylen Mediabussi-hankkeessa vuonna 2012.

Pro gradu -tutkielma, 73 s., 3 liites.

Tiedotusoppi

Tammikuu 2015

Tutkimukseni kohteena on Yleisradion mediakasvatushanke Mediabussi, joka aloitti vuonna 2007. Pro gradun tavoitteena on ymmärtää, millaista mediakasvatusta media rakentaa. Tutkimuksessa lähestytään mediakasvatusta siis mediatutkimuksen näkökulmasta. Kohdennan tutkimukseni toimittajiin ja kysyn: Millaista mediakasvatusta media rakentaa yhdessä koulun kanssa suhteessa nuoriin ja lapsiin? Mediakasvatusta on vähemmän tutkittu median ja toimittajien näkökulmasta. Samalla media rooli yleisöjen suuntaan on muuttunut yhä vuorovaikutteisemmaksi.

Mediakasvatus ymmärretään tässä työssä vuorovaikutteiseksi prosessiksi, jossa tavoitellaan medialukutaitoa. Yhä syvemmin digitalisoituvassa mediakulttuurissa medialukutaito on luonteeltaan sosiokulttuurista eli erilaiset mediakulttuurit muokkaavat taitojen omaksumista sekä taitojen pohjalta nousevaa mediasisältöjen luovaa tuottamista. Tässä tutkimuksessa keskiössä on sähköisen median tuotantoon ja vastaanottoon nojaava mediakasvatus.

Tutkimusaineistona ovat kahden toimittajan ja kahden koulun opettajan teemahaastattelut. Haastatteluiden lisäksi seurasin Mediabussin toimintaa yhdessä satakuntalaisessa alakoulussa ja yhdessä kymenlaaksolaisessa yläkoulussa lokakuussa 2012.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan Mediabussin toiminta pysyy sen julkilausutuissa tavoitteissa, kun haastatteluissa toimittajat korostavat tekemällä oppimista mediakasvatuksessaan. Kriittisyyden ituja on tarjolla, kun toiminnassa korostetaan kuvien valintaa ja mediasisältöjen viattomuuden illuusion poistamista. Toimittajat kokevat ensisijaisesti olevansa toimittajia, eivät opettajia. Toimittaja haluaa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, kun opettajilta toimittajat toivovat lähinnä apua ryhmän koolle kutsumisessa ja läsnäoloa opetustilanteessa valvojana. Kahden päivän työpaja, jossa tehdään lyhytelokuva, keskittyy mediatuotannon opettamiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan tässä vuorovaikutuksessa oppilaille jää tuotantotavan omaksujan rooli.

Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että median ja toimittajan rooli tulisi nähdä sosiokulttuurisena innostajana. Samalla myös Yle tarvitsee linjausta mediakasvatukseensa. Yksi Ylen toimintaa ohjaavista arvoista on kaupallinen ja poliittinen riippumattomuus. Yhtiö on myös sitoutunut vahvistamaan suomalaista yhteiskuntaa ja arvoja tarjoamalla ihmisille muun muassa tietoa ja elämyksiä. Tämä sitoutuminen kannustaa Yleä sellaisiin mediakasvatushankkeisiin, jotka lähtevät ihmisten (media)kulttuurin arvostamisesta ja pyrkivät vahvistamaan ihmisten toimintakykyä mediajulkisuudessa. Mediakasvatustutkimus voisi olla tärkeässä asemassa näissä hankkeissa jo niiden suunnittelussa.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 MEDIA ON OSA NUORTEN ARKEA	4
2.1 Median tulevaisuus nuorten käsissä.....	7
3 MEDIKASVATUS OSALLISTAVANA JA DIALOGISENA TOIMINTANA	12
3.1 Osallistuminen ja dialogi tärkeitä myös medialle.....	15
3.2 Mediabussi syntyy.....	17
3.3 Medialukutaito toimijuuden ja tuottajuuden kiteytymänä	21
3.4 Mediakasvatus dialogisena prosessina	22
4 LAADULLINEN TUTKIMUS JA MEDIKASVATUKSEN PROSESSIMAISSUUS.....	26
4.1 Tutkimuksen toteutus	29
4.1.1 Teemahaastattelu menetelmänä.....	31
4.1.2 Osallistuva havainnointi menetelmänä.....	33
4.2 Haasteita aineistonkeruussa	34
5 MEDIABUSSIN MEDIKASVATUS ON TEKEMÄLLÄ OPPIMISTA	36
5.1 Mediabussin kiertueet: toimittajien ja opettajien dialogia?.....	36
5.2 Mediabussi työpaikkana.....	38
5.3 Mediakasvatus ja tekemällä oppiminen	40
5.3.1 Toimittajien mediakasvatus tarjoaa kriittisyyden ituja	44
5.3.2 Opettajien mediakasvatus korostaa mediasuhteen pohdintaa.....	47
5.4 Toimittajat eivät ole opettajia	49
5.5 Mediabussissa toimittaja määrää tahdin.....	52
5.6 Tulosten yhteenvetoa	56
6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	59
6.1 Mediabussi koulussa: tuotannollista mediakasvatusta	59
6.2 Yle tarvitsee uusia mediakasvatuslinjauksia	61
6.3 Tutkimuksen arviointia ja uusia tutkimusavauksia	64
LÄHTEET	68
LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Alle kolmekymppisenä opiskelijana 1990-luvun loppupuolella törmäsin ensimmäistä kertaa käsitteeseen mediakasvatus, kun luin Len Mastermanin kuuluisaksi tulleen Teaching the Media -kirjan suomennosta. Masterman patisti ymmärtämään, että median luoma kuva maailmasta on rakennettu osatotuus ja mediakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ihmisistä yhteiskuntakriittinen medioiden käyttäjä ja mediatekstien tulkitsija (Masterman 1991, 3-4; 6).

Mediakasvatuskirjan ajatukset jäivät kytemään, kun lähdin töihin Yleisradioon uutistoimittajaksi tekemään näitä rakennettuja mediaesityksiä uutislajityypin ja toimitustyön-prosessin sääntöjen mukaan. Kymmenessä vuodessa uutistyylin kautta näin myös, kuinka internet ja sosiaalinen media kehittyivät 2000-luvulla ja lisäsivät entisestään ihmisten arjen mediavälitteisyyttä. Uudet mediat tarjosivat myös mahdollisuuksia ihmisille viestiä keskenään ja olla vuorovaikutuksessa. Samalla median tekijöitä ja tuottajia oli yhtäkkiä tullut valtavasti lisää. Niinpä tälläkin hetkellä jokaisella on ainakin periaatteessa mahdollisuus saada omille julkaisuilleen suuri yleisö esimerkiksi internetissä. Tällaisen mediamaiseman muutoksen vuoksi aloin miettiä median roolia ja erityisesti Ylen mahdollisuuksia mediakasvatuksessa.

Työnantajani Yle teki mediakasvatusta muun muassa Mediabussi-hankkeessa. Tiesin että kyse oli muun muassa kouluissa kiertävästä pakettiautosta, mutta sen toiminta ei ollut minulle muuten tuttua. Halusin selvittää, millaista toimittajan mediakasvatustyö koulussa on ja millaista se voisi olla. Halusin myös pohtia, miten julkisen palvelun mediayhtiö Yle ja mediakasvatus tänä päivänä sopivat yhteen. Pro gradu -tutkielman tekeminen tarjosi mahdollisuuden etsiä vastauksia näihin kysymyksiin. Pidin alusta asti tärkeänä, ettei työnantajani Yle rahoittaisi tutkimuksen tekemistä, sillä en haluaisi kokea rajoituksia tai ohjausta tutkimuksen toteuttamisessa enkä johtopäätöksissä. Näin ei myöskään tapahtunut.

Pro gradu-tutkimukseni näkökulma mediakasvatukseen korostaa yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja oppimisen dialogisuutta (ks. esim. Kotilainen & Suoranta 2007, Kupiainen

& Sintonen 2009). Mediabussin mediakasvatusta lähestytään median ja toimittajan näkökulmasta. Mediakasvatusta tekeviä sanomalehtitoimittajia on tutkittu tiedotusopin graduissa (esim. Kakkola 2009), mutta tämä tutkimus on ensimmäisiä sähköisen median mediakasvatustutkimuksia. Tarkastelen myös vuorovaikutusta toimittajien ja opettajien välillä mediakasvatuksessa, mitä on myös tutkittu niukasti. Tutkimukseni hahmottaa viestinnän vuorovaikutteiseksi ja yhteisöä rakentavaksi sekä ylläpitäväksi toiminnaksi (ks. esim. Carey 1989). Mediabussin mediakasvatusta peilaan myös kansalaisjournalismin nostamia teemoja vasten (ks. esim. Heikkilä 2001, Ahva 2010).

Mediakasvatuksen tavoitteena on perinteisesti pidetty medialukutaitoa. Digikulttuurin aikana medialukutaitoa määrittävät osallisuus, jakaminen ja yhteisöllisyys (esim. Lankshear & Knobel 2011). Tässä tutkimuksessa lukutaitokäsitys noudattelee sosiokulttuurista näkemystä medialukutaidosta, joka korostaa taitoa ja luovaa tuottamista (esim. Kupiainen & Sintonen 2009). Sosiaalinen teoria puhuu myös lasten ja nuorten lukutaidoista monikossa, eikä yhdestä ja kaikille samasta lukutaidosta. Lasten ja nuorten sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt ovat erilaisia. Nämä ympäristöt muokkaavat mediakulttuuria sekä lasten median lukemista ja haltuunottoa. (Buckingham 2003, Kupiainen 2013b.)

Oman tutkimukseni tavoite on ymmärtää, millaista mediakasvatusta media rakentaa yhdessä koulun kanssa. Aineistoni koostuu Ylen Mediabussin kahden toimittajan ja kahden koulun opettajan teemahaastatteluista sekä Mediabussi-toiminnan havainnoinnistani vuonna 2012. Haastatteluilla ja havainnoinnillani olen halunnut myös tutkia, miten toimittaja ja opettaja ymmärtävät omaa toimintaansa mediakasvatusprosessissa. Mediabussin toimintaa olen jäsentänyt myös mediakasvatuksen vuorovaikutteisuuden ja perinteistä asiantuntija/oppilas – jakoa purkavien oppimiskäsitysten valossa (ks. esim. Kotilainen & Suoranta 2007).

Tutkimukseni koostuu kuudesta luvusta, joista ensimmäinen on johdanto. Toisessa luvussa kuvaan median muutosta ja median suhdetta nuoriin. Lisäksi käyn läpi mediakasvatuksen historiaa ja määrittelen mediakasvatuksen tavoitetta medialukutaitoa nykytutkimuksen valossa. Kuvaan myös Mediabussi-hankkeen syntyä ja toimintaa osana 2000-luvun mediakasvatuksen kehitystä. Toisessa luvussa analysoin myös toimittajuuden muutoksia

muun muassa digitaalisen kulttuurin oloissa sekä julkisen palvelun yleisradioyhtiön mediakasvatusta BBC:n esimerkkien valossa. Kolmannessa luvussa esittelen mediakasvatuksen virtauksia ja näkökulmaani mediakasvatuksesta osallistavana toimintana. Neljännessä luvussa käsittelen laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä ja tutkimukseni toteutusta. Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Kuudennessa luvussa pohdin tulosten yhteenvedon jälkeen tutkimukseni johtopäätöksissä Mediabussin kehittämistarpeita ja Ylen mediakasvatuksellisia haasteita. Lopuksi palaan vielä tutkimukseni luotettavuuden arviointiin ja mietin tutkimukseni herättämiä uusia tutkimusideoita.

2 MEDIA ON OSA NUORTEN ARKEA

Janne Seppäsen ja Esa Väliiverosen (2012) mielestä länsimaista nyky-yhteiskuntaa ei voi ymmärtää ilman mediaa. Media kiinnittää ihmiset julkisuuteen ja toisiinsa, mutta myös teknologiaan ja laitteisiin. Median määrittely on laajentunut ja samalla sitä on entistä vaikeampi määrittää. Mediaan kuuluvat perinteiset joukkoviestimet (televisio, radio, lehdistö ja niiden internetversiot), mutta myös sosiaalisesta mediasta (esimerkiksi Facebook ja Youtube) on tullut tärkeä osa mediaa. Eri viestintävälineet ovat kuitenkin sekoittuneet keskenään, jolloin esimerkiksi sanomalehden verkkosivuilla on videoita. Internetin yleistyessä ja mobiiliteknologian kehittyessä medioiden rajat ovat hämärtyneet, eikä median käsittäminen omaksi, eri viestimistä koostuvaksi, alueeksi ole enää mielekästä. Nykyisin media on yhä enemmän myös vuorovaikutusta ja keskinäisviestintää esimerkiksi kansalaisten välillä. Seppänen ja Väliverronen puhuvatkin mediasta teknologiana, sisältöinä ja vuorovaikutuksena. Teknologinen kehitys mahdollistaa sen, että nyt periaatteessa kuka tahansa voi olla joukkoviestijä, joka voi tietokoneen kautta ladata oman videonsa esimerkiksi internetin Youtube-videopalveluun ja kerätä laajan yleisön. Vaikka julkaisun vaivattomuus näyttäisi korostavan yksilön vapautta suhteessa mediaan, niin kaikki mediaesitykset sisältävät kuitenkin jaettuja merkityksiä ja säännönmukaisuuksia. Median toiminnan ja esitysten ymmärtäminen vaatii oman mediakokemuksen pohtimista ja näkemistä osana laajempia kulttuurisia jäsennyksiä. (Emt., 10-17.) Mediakasvatuksen tutkijat pitävät tätä oman mediasuhteen arviointia ja reflektointia mediakasvatuksen ydinalueena (esim. Kotilainen 2001; Herkman 2007; Merilampi 2014).

Media on myös yhä useammin läsnä. Arjesta on tullut median välittämää eli arki on medioitunut (Lehtonen 2001, 15). Erilaiset instituutiot mukautuvat median toimintaan ja toimivat sen julkisuuden kautta. Ihmisten vuorovaikutus on usein teknisten laitteiden välittämää. Medioituminen merkitsee myös sitä, että ihmiset saavat ja ottavat mediasta sisältöjä oman identiteettinsä ja maailmakuvansa muokkaukseen. Internetistä on tullut yhä hallitsevampi tila tai alusta, joka yhdistää eri medioita itseensä. (Seppänen & Väliverronen 2012, 24-25; 41-43). Media on myös multimodaalista eli mikään mediamuoto ei ole olemassa yksinään ilman suhteita muihin mediamuotoihin (ks. esim. Lehtonen 2001, 85; Finnegan 2002, 223-224).

Suomalaisten mediapäivä –tutkimuksen mukaan vuonna 2011 suomalainen käytti eri medioita keskimäärin noin 8,5 tuntia vuorokaudessa. Nuorten 15-29 –vuotiaiden keskimääräinen media-aika oli noin 9 tuntia päivässä (544 minuuttia). Eniten nuoret käyttivät internetiä, jonka osuus media-ajasta oli noin kolmasosa. Televisio oli nuorten toiseksi käytetyin viestin. (Suomalaisten mediapäivä 2011 –tutkimus.) Tutkimustuloksen tulkinnassa kannattaa muistaa, että valtaosa mediakäytöstä on monen eri median samanaikaista kuluttamista ja tämä simultaanikäyttö on nuorilla vanhempia suurempaa (Seppänen & Väliaverron 2012, 51).

Nuorten mediankäyttötutkimukset kertovat, että televisio ja netti ovat nuorille tärkeitä. Internetin ja sosiaalisen median median merkitys suomalaisnuorten arjessa on myös kasvanut nopeasti viime vuosina. Tutkimusten valossa internet on nuorille ennen kaikkea viihtymisen sekä pelaamisen areena ja väline olla yhteydessä kavereihin. Internet tarjoaa kuitenkin myös mahdollisuuden uusiin median käyttötapoihin ja vaikuttamiseen. (ks. esim. Noppari ym. 2008; Lasten mediabarometri 2011; Livingstone ym. 2011.) Nettiä käyttävät jo yhä nuoremmat lapset ja netin käyttöä lisäävät mobiililaitteet sekä taulutietokoneet ovat viime vuosina yleistyneet (Kupiainen 2013a, 7). Myös lasten ja nuorten netin käyttö on sukupuolittunutta jo, kun lapsi aloittaa koulun. Tyttöjen nettikulttuuriin kuuluu muun muassa keskittyminen poikia enemmän henkilökohtaiseen viestintään oman verkoston sisällä ja sosiaalinen media. Pojat nettikulttuurissaan kiinnittyvät tyttöjä enemmän digitaaliseen pelaamiseen ja videoiden sekä valokuvien julkaisemiseen omaa kaveripiiriä laajemmilla foorumeilla. (Kotilainen & Suoninen 2013, 21.) Mediamaiseman, mediakulttuurin ja mediankäytön muutokset asettavat myös mediakasvatukselle Suomessa uusia tavoitteita (ks. esim. Haddon ym. 2012).

Lasten ja nuorten mediaympäristöä on seurattu ajan kanssa. Kuten Lasten mediabarometrit, myös Nopparin ym. vuoden 2008 tutkimus uusittiin vuonna 2010. Viisivuotiaista ja 14-vuotiaista oli rekrytoitu uudet ryhmät. Raportin mukaan lapset ja nuoret hyödynsivät kännyköiden ominaisuuksia enemmän kuin vuonna 2007. Kolmessa vuodessa myös sosiaalisen median Facebook-palvelu oli tullut yhä suosituimmaksi. Haastatteluiden mukaan lapset ja nuoret tuntuivat olevan tyytyväisiä mediankäyttäjiksi, eivätkä median

haittavaikutukset korostuneet. Mediaympäristöt olivat osa liikkuvaakin arkea. Medialaitteet kulkivat mukana ja niitä haluttiin pitää usein esillä. (Uusitalo ym. 2011, 137-144.)

Pidemmällä aikavälillä muutos näkyy vielä selvemmin. Esimerkiksi Jaana Hujanen ja Sari Pietikäinen (2004) tutkivat vuosituhaten vaihteessa, miten 13-26 –vuotiaat nuoret käyttivät uusia teknologioita uutismedian seurannassa ja mikä merkitys uusilla teknologioilla oli nuorten arjessa. Tutkimuksen mukaan nuoret seurasivat päivittäisiä uutisia televisiosta ja radiosta. Vain kolme prosenttia kertoi vuonna 1999 katsovansa päivittäin uutisia uutisvälineiden internetsivuilta. Vaikka uudet teknologiat helpottavatkin kontaktin ottamista uutistoimitukseen, niin yhteydenpito uutistoimitukseen ei kuulunut nuorten valtavirran arkeen, eivätkä he tarvinneet sitä. Noin viideosa tutkituista oli vuorovaikutuksessa uutistoimitusten kanssa. Suurin osa osallistujista vastasi netissä uutisvisioihin tai mielipidekyselyihin. Joillekin yhteydenpito merkitsi oman äänen esiin tuomista ja aktiivista kansalaisuutta. Tutkijoiden mukaan nuoret käyttävät sulavasti uuden median teknologioita ja siirtyvät rooleista toiseen. (Emt., 389-399.) Hujanen ja Pietikäisen tutkimustulosta arvioitaessa on mielestäni syytä muistaa, että nuorten netinkäyttö on muuttunut 2000-luvulla. Lapset ja nuoret käyttävät nettiä yhä enemmän mobiililaitteilla (Haddon ym. 2012, 21). Tässä mielessä mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa esimerkiksi uutisvälineiden sisältöihin ovat parantuneet. Voisiko tämän netin käytön muutos tarjota myös uusia mahdollisuuksia Ylelle pohtia mediakasvatustaan nuorten mediavaikuttamisen näkökulmasta?

Anu Kantola on haastatellut valtakunnallisesti merkittävien uutismedioiden politiikan toimittajia ja löytänyt kolme tapaa suhtautua median ja yhteiskunnan muutoksiin: korkea moderni, notkistuva moderni ja notkea moderni. Korkean modernin journalistit pitävät nykytilanteessa yllä vanhoja laatuvaatimuksia ja taustojen tuntemusta. He ovat myös huolissaan politiikan viihteellistymisestä. Notkistuvan modernin toimittajat yrittävät myös pitää yllä laatujournalismia, mutta tekevät myös juttuja julkkiskulttuurin poliitikoista ja sen ilmiöstä. Notkean modernin toimittaja puolestaan kokee, että hänen on oltava mukana yhteiskunnan kehityksessä ja tuotettava kiinnostavia sekä räväköitä näkökulmia. Notkean modernin journalistin mielestä sosiaalinen media ei ole tuhonnut journalismia, vaan se on merkinnyt suurta murrosta. Tämä murros myös muuttaa journalismia ja yhteiskuntaa. (Kantola 2011, 115-119; 134-141.)

Mediamailman muutokset kuten digitalisoituminen ja yleisöjen pirstaloituminen ovat tuoneet haasteita esimerkiksi Yleisradiolle. Eeva Mäntymäki arvioi väitöskirjassaan (2006), että julkisen palvelun yleisradioyhtiöt (kuten Yle) joutuvat 2000-luvun mediamaisemassa tasapainoilemaan kahden roolin välillä. Ne ovat kirjastoihin verrattavissa olevia julkisia palveluja, mutta myös kaupallisiin mediakonserneihin verrattavissa olevia mediayrityksiä. Samalla julkisen palvelun ei ole helppoa sovittaa kansalaisten ja mediakuluttajien jopa ristiriitaisia Yle-odotuksia yhteen. Yleltä odotetaan kansallisen julkisuuden ja yhteisöllisyyden tuottamista, mutta kuluttajat odottavat siltä yhä yksilöllisempiä palveluja. Mäntymäen mielestä Ylen pitäisi aktiivisesti tukea yhteiskunnallista näkökulmaa yksilöllistyvässä mediakulttuurissa, eikä niinkään reagoitava yleisöjen nopeastikin muuttuviin makumieltymyksiin. Tämä voisi tarkoittaa sisältöjen esteettistä ja eettistä haastavuutta sekä sitoutumista julkisen palvelun yleisradiotoiminnan kansalliseen tehtävään. (Emt. 34; 358-361.) Tässä tutkimuksessani keskeinen kysymys on: Miten tämä julkisen palvelun ja yrityksen tuplarooli näkyy Ylen mediakasvatuksessa? Pohdin myös, onko Mediabussin mediakasvatus nuorten (mediakuluttajien) toiveiden mukaista palvelua vai onko kasvatuksen päätavoite sivistyksellisessä sisällöntuotannossa ja kansalaisten kasvattamisessa.

2.1 Median tulevaisuus nuorten käsissä

Yliopiston kirjaston tietokannoista tai internetistä ei löytynyt juurikaan tutkimuksia, joissa pohdittaisiin tai keskityttäisiin erityisesti Yleisradion ja lasten sekä nuorten väliseen suhteeseen tuotannon näkökulmasta. Kirsi Tirkkonen selvitti tiedotusopin pro gradussaan (2008) Ylen omien nuorten uutisten Uutismixin perustamista vuonna 2005 ja niiden tarpeellisuutta. Tirkkonen oli myös itse yksi nuorten uutisten toimittajista. Tutkimuksen mukaan nuorten omat uutiset ei ollut suosittu ohjelma. Uutisten ja nuorten suhdetta kuvaa paradoksi: nuorten mielestä uutiset ovat tärkeä peruspalvelu, mutta eivät juuri katso niitä televisiosta. Ylen Uutismix näytti nuoria jutuissaan ja tarjosi heille mahdollisuuden kertoa mielipiteitään ajankohtaisista asioista, mutta Uutismix oli kuitenkin aikuisten tekemä ohjelma. Aiheet olivat aikuisten arveluja siitä, mikä nuoria kiinnostaa. Tekijää hämmensivät myös tilaajan (Ylen Opetusohjelmat) odotukset uutisten sitomisesta entistä enemmän koulumaailmaan, kun tekijät halusivat tehdä uutisia yleisten uutiskriteerien mukaan. (Emt., 32; 58; 88.) Yle lopetti Uutismixin keväällä 2008.

Sanomalehtitutkimuksessa on puolestaan enemmänkin etsitty syitä levikkien pienentymiseen ja samalla mietitty median sekä nuorten välistä suhdetta. Erkki Hujanen tutki väitöskirjassaan (2007) sellaisia ihmisiä, jotka eivät tilaa sanomalehteä. Hän oli laskevien lehtilevikkien tilanteessa kiinnostunut maakuntalehteä tilaamattomista ihmisistä ja näiden ei-tilaajien mediakäyttäytymisestä sekä median merkityksestä heidän arjessaan. Asiakaslähtöisyyden korostaminen on voimistunut sanomalehtien toimituksissa 1990-luvun lopulta lähtien. Toimittajan odotetaan ymmärtävän kaupalliset reunaehdot entistä paremmin uutistyoissa, jossa entistä suuremmat ja keskittyneemmät mediatalot pitävät uutisia ja juttuja kauppatavarana. Hujasen mielestä lehden ei-tilaajatkin olivat alkaneet mieltää itsensä kuluttajiksi, joille sanomalehti on kulutustavara muiden joukossa ja joka jätetään tilaamatta, jos siitä ei ole hyötyä tai jos asiakas valitsee sijoittavansa rahat muihin hyödykkeisiin. Kunnan kansalaisuus ei enää edellytä sanomalehden tilaamista. Sanomalehden ja lukijan välinen suhde oli liikesuhde. (Emt. 15, 31, 228-230.)

Vaikka Hujasen tutkimat ei-tilaajat ovat kirjava joukko, niin erityisesti nuoret ja nuoret aikuiset eivät tilaa maakuntalehteä. Nuoret eivät ole oppineet saamaan sanomalehteä kotiinsa ja eivät ole oppineet lehden lukemisen päivittäistä rutiinia. Lehdestä maksavien lukija-asiakkaiden kato syvenee jatkossa, jos pienenevät sukupolvet jatkavat tiedon ja tunteen hakemista muualta kuin sanomalehdistä. Sanomalehden tilaajia näyttää vähentävän myös kiireinen elämäntapa harrastuksineen. Aamulla kotiin ilmestyvä sanomalehti sopii huonosti myös sellaiseen nuorten kaupunkikulttuuriin, joka painottuu iltaan sekä yöhön eikä suosi aikaisia aamuherätyksiä. Hujanen katsoo, että asiallinen ja yhteisistä yleisistä asioista kertovan sanomalehden on vaikea löytää paikkaansa viihdettä internetistä etsivän arjessa. Lehden on 2000-luvun haasteista selviytyäkseen luotava lehdestä sellainen julkinen foorumi, johon lukijat ja tilaajat pääsevät osallistumaan myös tasa-arvoisina kansalaisina. Juttujen kirjoittajien merkitys korostuu edelleen, mutta heidän on pystyttävä luomaan jutuissaan aitoa yhteisöllisyyttä ja ratkaisumalleja arkeen. (Hujanen 2007, 232-238, 261-262.)

Mari Hankala (2007, 24-27, 86-87) arvioi väitöskirjassaan, että sanomalehdistö yhdessä koulun kanssa ovat olleet demokraattisen yhteiskunnan tukipilareita. Ne ovat yhdessä luoneet

kansallista yhtenäisyyttä, tarjonneet ihmisille eväitä julkiseen mielipiteenmuodostukseen ja antaneet julkisen tilan kansalaisten mielipiteille. Sanomalehteä on käytetty myös vuosikymmeniä kouluissa opetusvälineenä, koska sen on katsottu kuuluvan demokratian ja aktiivisen kansalaisen ytimeen. Mediatarjonnan viihteellistytminen on kuitenkin haastanut sanomalehden tarjoaman demokratiamallin. Varsinkin nuoret ovat löytäneet esimerkiksi internetistä uusia sosiaalisuuden muotoja ja yhteisöjä. Hankalan mielestä sanomalehden pyrkimys aktiivisten ja kriittisten kansalaisten kasvattamiseen ei ole kuitenkaan vanhentunut nykyisessä mediakulttuurissa. Sanomalehtiopetusta ja lehtien toimittajia kaivataan mediakasvatuksessa, vaikka lehden käyttötapoja opetuksessa olisi syytä monipuolistaa.

Tuukka Olli (2012) selvitti pro gradussaan sanomalehtien tapaa lähestyä nuoria (13-18-vuotiaat) ja ottaa nuoret huomioon. Mukana tutkimuksessa olivat Aamulehti, Kaleva, Keski-suomalainen, Savon Sanomat ja Turun Sanomat. Osa lehdistä teki säännöllisesti nuorten omaa sivua, jota nuoret olivat mukana tekemässä. Osalla ei ollut omaa nuorten sivua, mutta nuorisoi pyritään huomioimaan päivittäisessä uutistyyssä. Kaikki lehdet panostivat Sanomalehti viikon aikana nuorisoi aiheisiin. Teemaviikolla myös toimittajat vierailivat ahkerasti kouluissa ja koululaisten vierailut toimituksiin olivat suosittuja. Muutaman lehden edustajat miettivät ääneen, että riittääkö nuorten oma sivu huomioimiseksi ja ovatko nuoret riittävästi esillä lehden muilla sivuilla. Tärkein lehtien yksittäinen huolenaihe oli kuitenkin, että lehtitoimitusten kontakti nuoriin puuttuu. Lehdet kaipasivat omaa yhteyshenkilöä lehden ja koulun välille. Kontaktin puute askarruttaa lehtiä, koska silloin hyvät juttuaiheet eivät päädy toimituksiin eivätkä palstoille. Muutamassa lehdessä nuorisoraati puolestaan toi nuorten asiat esiin ja kontaktien luominen oli sujuvampaa. Lehden ja nuoren suhteen haasteeksi nähtiin toimituksissa myös se, että jutuissa ja juttujen ideoinnissa nuorisoi lähestytään usein ongelmien kautta ja ongelmien kohteina. Haastateltavien mukaan nuoret syyllistetään liian usein ja kuvataan kielteisten asioiden valossa ongelmakohteina, jotka voivat jutuissa jäädä viranomaisten tai vanhempien varjoon. (Emt., 34-53.)

Anu Korhonen (2012) tutki pro gradussaan nuoria, jotka olivat tilanneet painettua sanomalehteä osallistuessaan Sanomalehtien liiton Eka lehti -kampanjaan. Kampanja tarjosi vuonna 2010 kotoa pois muuttavalle 16–24-vuotiaalle nuorelle ilmaisen sanomalehden kahdeksi kuukaudeksi kotiin. Tutkimus selvitti, millaisesta lehtien sisällöstä ja

käsittelytavoista nuoret olisivat valmiita maksamaan. Kampanjan jälkeen lehden aikoi tilata noin 8 prosenttia nuorista. Nuoret eivät tilanneet paperilehteä lähinnä elämäntilanteensa takia. Heillä ei ollut rahaa tai aikaa. Nuoret olisivat valmiit tilaamaan sanomalehteä, joka oli monipuolinen ja jossa olisi nuorten elämää koskevia juttuja. Eniten nuoret lukivat uutisia, koska nuoret halusivat pysyä ajan tasalla yleisistä ja paikallisista asioista ja tapahtumista. (Emt., 51-66.)

Korhosen tutkimat nykynuoret hakevat uutisensa joko internetin ilmaisista verkkolehdistä tai painetuista sanomalehdistä. Televisio ja radio olivat nuorille vapaa-ajanvieron ja viihtymisen välineitä. Netistä nuoret hakivat reaaliaikaista ja tiheästi päivittyvää tietoa. Netissä nuori sai myös oman äänensä ja mielipiteensä helpommin sekä nopeammin kuuluviin kuin sanomalehdessä. Sanomalehti oli kuitenkin hitaudestaan huolimatta syvällisempi ja luotettavampi tiedonlähde kuin internet. Nuorten mielestä sanomalehteen kirjoitetulla mielipiteellä pystyy vaikuttamaan enemmän ja sen lukee useampi kuin verkossa. (Korhonen 2012, 75-79.)

Sanomalehdet haluavat nuoret lukijoikseen ja tuleviksi lehtien tilaajiksi. Nuoret arvostavat sanomalehtiä, mutta nuoret kaipaavat omaa sisältöä. Toimittajien olisi pyrittävä juttuihin, joissa nuori puhuu oman elämänsä asioista myös lehtien uutissivuilla eikä vain nuorten sivulla. Jutuilta kaivataan myös rohkeutta ja visuaalisuutta. Nuoret haluavat myös entistä enemmän sanomalehtien säännöllisiksi sisällöntuottajiksi eli mukaan tekemään sekä ideoimaan juttuja. Lehtien olisi myös lisättävä yhteistyötä koulujen kanssa. Lehtitoimituksilla tulisi olla omat koululinkit, jolloin kynnys lehden ja toimituksen välillä madaltuisi ja nuorten ideat eivät jäisi varjoon. Kouluissa on mahdollista innostaa lapsia lukemaan myös sanomalehtiä. (Olli 2012, 74-81; Korhonen 2012, 85-88.)

Sanomalehtien ja nuorten suhdetta tarkasteltavat tutkimukset ei kuitenkaan mielestäni selvästi kerro, miten median ja koulun välistä yhteistyötä pitäisi kehittää. Konkreettiset johtopäätökset näyttävät jäävän viittauksiksi sanomalehden nykyistä monipuolisemmasta käytöstä tai toimitusten erityisistä yhteyshenkilöistä. (Ks. Hankala 2007; Olli 2012.) Oma tutkimukseni lähestyy mediakasvatusta median ja erityisesti Ylen näkökulmasta. Tarkastelen

median ja koulun eli Mediabussin toimittajien sekä koulun opettajien vuorovaikutusta ja mediakasvatusta käytännön toimintana sekä prosessina. Sähköisen median (Ylen) ja toimittajuuden näkökulma tässä prosessissa on vähän tutkittu ja tuore.

Mediakasvatusprosessin ymmärtämiseksi on kuitenkin olennaista ensin tarkastella mediakasvatuksen käsitettä ja sen kehitystä sekä pohtia median roolia mediakasvatuksessa.

3 MEDIAKASVATUS OSALLISTAVANA JA DIALOGISENA TOIMINTANA

Mediakasvatuksen kehitys ja määrittely ovat seuranneet viestinnän ja kasvatustieteen tutkimusta sekä uusia tuulia, mutta viiveellä. Mediakasvatusta muokkaavat myös muun muassa muutokset oppimiskäsityksessä ja tuotantoteknologiassa. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 15.) Nykyistä mediakasvatusta ja sen tavoitetta medialukutaitoa määrittää digitaalisen kulttuurin kehitys. Digitaalisen ajan kulttuuria voi kuvata osallisuuden kulttuuriksi, jota voi jäsentää muun muassa jakamisen, yhteisöllisyyden ja aktiivisten mediavaikuttajien sekä luovien tekijäkansalaisten termin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 13-14.) Yhä mediavälitteisempi kulttuurimme on myös multimodaalista. Mikään mediamuoto ei ole olemassa yksinään, vailla suhteita tai riippuvaisuutta muista mediamuodoista. Uudet viestintämuodot muuttavat sosiaalisia suhteita. Näissä suhteissa kirjoittajan ja lukijan välisiä eroja puretaan. Samalla kirjoitettu kieli ja puhe lähentyvät. Pelkkä tekstinlukutaidon opettaminen ei riitä nuorille, jotka elävät kuvien, tekstin ja äänien muodostamassa medioituneessa arjessa. (Esim. Lehtonen 2001, 85; 202-207.)

Len Mastermanin mukaan (1994) mediakasvatus ja sen sisällöt sekä tavoitteet ovat kehittyneet ainakin kolmen vaiheen kautta. Ensimmäistä vaihetta voidaan kutsua moralistiseksi. Moralistinen ajattelu näkee median turmiollisena tautina, jota vastaan ihmiset on rokotettava. Viestimet ja eri tiedotusvälineet sekä niiden sisällöt nähdään uhkana. Uhattuna on esimerkiksi nuorten lukutaito tai väkivallattomuus. Viestinnän vaikutukset nähdään tässä mallissa suoraviivaisina ja kuin lääkeruiskusta annettuina. Mediakasvattajan tehtävä moralistisessa ajattelumallissa on hyvän ja pahan erottelu sekä nuorten rokottaminen oikealla aineksella eli hyvällä mediasisällöllä huonoa vastaan. (Emt., 21-22.)

Toinen mediakasvatuksen historian vaihe eli esteettinen vaihe alkoi Mastermanin mukaan 1950-luvulla elokuvakasvatuksesta. Ranskalaisen elokuvan ympärille syntyi lajityyppi- ja tekijäkritiikkiä, joka halusi kehittää lasten ja nuorten esteettistä ymmärrystä. Kyse oli kuitenkin edelleen hyvän maun kehittämisestä, jossa laatuelokuvan merkitys ylikorostui. Populaarit televisio-ohjelmat jäivät opetuksessa taka-alalle. Elokuvatutkimuksen tekijyyttä

korostava ote ei myöskään toiminut esimerkiksi televisio-ohjelmien, journalismin tai mainonnan kritiikissä. Myös mediatekstien analyysi jätti kontekstin eli esimerkiksi mediaesityksen tuotanto- ja vastaanotto-olosuhteiden merkityksen taka-alalle. (Masterman 1994, 27-28.)

Mediakasvatuksen kolmas eli kriittinen vaihe kytkeytyi semioottisen lähestymistavan nousuun 1960-luvulla Ranskassa. Semioottinen ajattelu piti joukkoviestintää sosiaalisesti ja kulttuurisesti määräytyneinä merkkeinä. Median todellisuus nähtiin siis rakennettuna esityksenä. Joukkoviestimet eivät olleet ikkunoita todellisuuteen, vaan ne välittivät koodatun näkökulman todellisuudesta. Joukkotiedotuksen ja sosiologian teoriat toivat kriittiseen lähestymistapaan muun muassa näkemyksen vastaanottajasta merkityksiä aktiivisesti tulkitsevana ja uloskoodaavana toimijana. Kriittisen vaiheen mediakasvatuksen tavoitteeksi alkoi muodostua yhteiskuntatietoinen median lukija, joka ymmärtää esimerkiksi median tuotantologiikan, arvot ja esitysten rakentamistekniikat. (Masterman 1994, 31-46.)

Mediakasvatuksen historia voidaan siis ainakin analyttisesti jakaa Mastermanin esittämiin vaiheisiin. Arjessa nämä eri vaiheet sekoittuvat, eikä kyse ole jatkumosta, jossa uusi vaihe tuhoaa edeltäjänsä. Esimerkiksi moralistia painotuksia ja suojelevaa asennetta on nähtävissä tämän päivänkin suomalaisessa mediakasvatuksessa (Kupiainen ym. 2007, 22).

Mediakulttuurisen näkemyksen nousu mediakasvatuksessa alkoi 1980-luvulla. Kotilaisen ja Kivikurun mukaan (1999, 22) kaksi tekijää vaikutti nousuun. Ensiksi viestimiä ja kanavia tuli entistä enemmän ja samalla viestimet kehittyivät multimediaksi ja myös kulttuuriteollisuudeksi. Toiseksi kulttuurintutkimuksen näkemys viestinnän vastaanottajasta korosti vastaanottajan aktiivisuutta tekstien merkityksellistäjänä ja viestien valitsijana. Näistä lähtökohdista ponnistava mediakasvatus hyväksyy mediamailman paikan luokassa ja välttää moralisointia. Mediakulttuurissa mediakasvatuksen tavoitteena on nuoren itse- ja kulttuurikriittisyys. Mediakompetenssi tai median lukutaito on väline tähän kriittisyyteen. Kotilainen ja Kivikuru (emt.; 27) korostavat myös kykyä käyttää mediaa ja yhteisöllisyyden merkitystä. Toimivan demokraattisen yhteiskunnan ihanteena on aktiivinen, mediakompetentti kansalainen.

David Buckingham (2003, 12-15) arvioi, että nuorten suojaamista korostava asenne mediakasvatuksessa on heikentynyt 1990-luvulta alkaen. Myös käsitykset median mahdista ja yksituumaisesta ideologisuudesta ovat muuttuneet. Nuoremmat opettajat suhtautuvat mediaan eri tavalla kuin vanhemmat opettajat eli korostavat mediaa nuorten ilmaisukeinona, eivätkä rappeuttavana ilmiönä. Nuoret pääsevät myös huonon ja arveluttavaan mediasisältöön käsiksi suhteellisen helposti, jolloin sensuuri ja suojaus eivät ole järkeviä tapoja. Samalla mediakasvatus näyttäytyy yhä enemmän nuoren kuluttajan valistamisena ja medialukutaidon korostamisena.

Suomalaisen mediakasvatuksen kehitystä pohtineet Reijo Kupiainen, Sara Sintonen ja Juha Suoranta (2007) tulkitsevat, että suomalaisen mediakasvatuksen kehitys on ollut teknologiapainotteista. Uusi väline tai teknologia on sysännyt edeltäjänsä pois tieltään ja tullut luokkahuoneisiin. Tutkijat arvioivat myös, että mediasuojelun ja rokotteen näkökulma on saanut huomattavan paljon tilaa mediakasvatuksesta käytävässä julkisessa keskustelussa. Mediakasvatusta voidaan erotella muun muassa sen mukaan, keskitytäänkö mediavälineisiin ja niiden käyttöön vai mediaesityksiin ja niiden analyttiseen tulkintaan. Mediakasvatusta voi määritellä myös eri lähestymistapojen kautta. Tutkijoiden mielestä tärkeimmät tavat ovat viestintävälineiden käytön hallitsemista painottava teknologiakasvatuksellinen orientaatio, taidekasvatukseen perustuva ilmaisullinen näkökulma ja mediakulttuurin sekä mediaesitysten arviointi yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti. (Emt., 23-24.)

Juha Herkman (2007, 12-13; 199-203) näkee, että 2000-luvun alusta alkaen markkina-ajattelu on ehkäissyt markkinalogiikalle kriittisten äänten nousua valtiollisessa kouluinstituutiossa. Uudet oppimiskäsitykset ja -ympäristöt keskittyvät opettamisen käytäntöihin ja tekniikoihin. Herkmanin mielestä mediasisältöjen tekeminen ja niiden tuotantoprosessien erittely eivät automaattisesti takaa kriittisyyttä. Mediaesityksen itse tekeminen tekee kuluttajasta tuottajan, mutta tekemisen kautta nuori voi samastua median tuottajan lähtöoletuksiin muun muassa mediasta, taloudesta, yhteiskunnasta ilman niiden erityisempää kyseenalaistamista tai pohdintaa. Herkman liittää tavoittelevansa kriittiseen mediakasvatukseen etäisyyden. Itse tehtyä on arvioitava kriittisesti ja valintoja pohtien jälkikäteen. Totuttujen ilmaisutapojen opiskelu ja harjoittelu käytännössä merkitsevät usein populaariviihteen toimintalogiikan omaksumista. David Buckingham (2000) huomauttaa myös, että kriittinen mediakasvatus ei

voi jäädä mediatekstien rationaaliseksi analyysiksi, jossa tutkitaan esimerkiksi antaako esitys vääristyneen kuvan todellisuudesta. Äärimmillään tällainen asenne johtaa kyynisyyteen, jossa esimerkiksi politiikka näyttäytyy julkisena valheiden teatterina, joka ei kosketa kriitikon elämää ja ulkoistaa hänet toimijuudesta. Todellinen kriittisyys merkitsee Buckinhamin mukaan sitä, että mediakasvatuksessa mediaesityksen sosiaalinen todellisuus kytketään nuorten omaan kokemukseen ja arkeen. Tällainen kriittisyys on myös valmiutta muuttaa sosiaalista todellisuutta, jos se ei vastaa omaa kokemusta. (Emt., 216-217.) Oman tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa selvittää, millaista kriittisyyttä Mediabussin mediakasvatus toiminnassaan on rakentanut.

3.1 Osallistuminen ja dialogi tärkeitä myös medialle

Ihmiset voivat uusien viestintäteknologioiden avulla luoda vuorovaikutteisia ja vaihtoehtoisia tapoja saada äänensä kuuluviin sekä päästä mediaan ja olla tekemisissä median kanssa. Myös toimittajat ovat pyrkineet uudenaikaiseen suhteeseen yleisön kanssa. Jaana Hujanen selvitti 32 lehtitoimittajan haastattelun kautta, miten valtamedian journalistit haluavat osallistaa ihmisiä median ja journalismin tuotantoon. Toimittajat pyrkivät moniääniseen journalismiin, jossa eri näkökulmat kohtasivat. Kansalaiset olivat arjen asiantuntijoita, joiden kokemusten, mielipiteiden ja tunteiden kautta hallinnon ja byrokratian päätökset saivat merkityksen. Juttuja hallitsivat yksilöiden tarinat, joihin lukijan odotettiin samastuvan ja saavan niistä mahdollisesti voimaa toimintaan omassa arjessaan. Lehdet olivat aktivoineet myös ihmisiä ottamaan kantaa ja toimimaan yhteisöllisesti. Perinteisen yleisönosaston lisäksi muutamat lehdet olivat järjestäneet kansalaistapahtumia tai -keskusteluja esimerkiksi ennen vaaleja, jolloin lehti oli halunnut saattaa erilaisia ihmisiä yhdessä keskustelemaan. Keskusteluista lehti oli kerännyt kansalaisten teemat viettäväksi päättäjien tietoon. (Hujanen 2009, 41-50.)

Heikki Heikkilä ruoti väitöskirjassaan (2001) kansalaisuuden ja journalismin suhdetta uutistyyliä. Savon Sanomien toimittajahaastatteluiden perusteella hän hahmotteli erilaisia hyvää journalismia määrittäviä diskursseja eli puhetapoja. Peruskouludiskurssissa journalismilla näyttää olevan holhoava suhde yleisöön, jota toimittaja sivistää jutuissaan. Toimittaja myös tietää mikä on yleisölle hyväksi ja varjelee omaa riippumattomuuttaan myös yleisöstään. Tavaratalodiskurssissa journalisti katsoo, että yleisö saa päättää, mikä sitä

kiinnostaa tai hyödyttää. Tavaratalossa journalistin on tarjottava jokaiselle jotain. Saneerauspuhetavassa puolestaan journalismi on yhteiskunnallista ja sen on asemoiduttava kansalaisten voimavaraksi. Uutisten on perustustuttava kansalaisten arkisiin näkökulmiin, mutta toimitustyön käytäntöjä olisi myös muutettava niin, ettei yhteiskunnallisesti aktiivisia ja toiminnallisia kansalaisia latistettaisi. (Emt.142-146.)

Heikkilän mukaan (2001, 281-285; 293) journalismin käytännöt tuottavat erilaisia kansalaisuuksia. Uutisjournalismin tehtävä on tuottaa edellytyksiä kansalaisten yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle. Tässä tehtävässä media ei ole täysin onnistunut, joten Heikkilä hakee vaihtoehtoisia käytäntöjä kansalaisjournalismin suunnasta. Sivustaseuraajien kulttuuri on murrettavissa journalismilla, jossa toimittajat tekevät ja aktiivisesti etsivät näkökulmia ja jossa kansalaiset määrittävät ja työstävät oman arkisen kokemuksen pohjalta yhteiskunnallisia ongelmia. Toimittajan on pohdittava uudelleen myös journalismin perusarvoiksi määriteltyjä asioita, kuten riippumattomuutta. Heikkilän mielestä riippumattomuus ei voi merkitä välinpitämättömyyttä journalismissa ja sen toimintaympäristössä tunnistettuja ongelmia kohtaan. Tilaa osallistavalle journalismille riittää, sillä kansalaisjournalismi on Suomen uutistuotannossa hyvin pieni ilmiö.

Suomalaista kansalaisjournalismia Helsingin Sanomissa, Aamulehdessä ja Itä-Häme -lehdessä tutkinut Laura Ahva huomauttaa väitöskirjassaan (2010, 277-283), että lehtien motiivit lähteä kansalaisjournalistisiin kokeiluihin nousevat kansalaisten aktivoinnin lisäksi lehtien taloudellisista haasteista. Samalla uusiin journalistisiin käytäntöihin yhdistyi myös kohdeyleisöajattelua ja brändäystä. Kansalaisjournalistiset avaukset saivat toimittajat kuitenkin pohtimaan uudelleen toimittajuuttaan ja ammatillisia arvojaan. Erityisesti käsitys julkisesta palvelusta avartui. Toimittajien mielestä julkinen palvelu voi merkitä nopean ja luotettavan tiedon jakamisen lisäksi myös ihmisten ottamista mukaan uutistuotannon prosessiin ja ihmisten rohkaisemista toimimaan ja ottamaan kantaa julkisesti.

Nuorten omaa toimintaa ja mediatuotantoon innostamista on kokeiltu esimerkiksi Nuorten Ääni -toimituksessa. Kyse oli 13-17-vuotiaiden nuorten halusta tehdä juttuja yhteiskunnallisista ja heitä itseään kiinnostavista aiheista. Toimitusta tarvittiin, koska nuoret kokivat olevansa sivuosassa valtamediassa ja -julkisuudessa. Tarkoitus oli tukea nuorten

mahdollisuuksia olla aktiivisia ja omilla ehdoillaan julkisuudessa toimivia sekä omasta arjestaan mediasisältöjä tuottavia kansalaisia. Tavoitteena oli myös muuttaa asioita omannäköisillä jutuilla valtajulkisuuden kautta. Sisältöjä tehtiin sanomalehteen, televisioon ja netin IRC-galleriaan. Toimituksen apuna olivat nuorisotyöntekijä ja tuottaja. Kyse oli kansalaisjournalismista, jossa valtamedian (esimerkiksi Helsingin Sanomat ja Yle) portinvartijat kuitenkin lopulta päättivät artikkelien ja videoiden kohtalosta. Hankkeeseen osallistuneen median näkemyksiä yhteistyöstä nuorten kanssa ei selvitetty. Hankkeen tutkijat kuitenkin pohtivat, että median edustajat ovat ehkä suhtautuneet aiempaa lempeämmin portinvartijoina nuoriin kansalaistoimittajiin, sillä he ovat myös tulevia lukijoita ja tv-katsojia. (Kotilainen & Rantala 2008, 105-108; 118-119.)

Media on ollut vuosikymmeniä mukana mediakasvatuksessa. Pitkät perinteet tarkoittavat lähinnä sanomalehtiä (esimerkiksi Sanomalehtiviikko) ja Yleisradiota. Suomalaisissa kouluissa mediakasvatus on ollut integroituna opetussuunnitelmissa useita vuosikymmeniä. (Lounasmeri & Varis 2010, 28). Mediakasvatusprosessia ja yhteistyötä koulujen kanssa ei ole kuitenkaan tutkittu sähköisen median ja toimittajien näkökulmasta. Samoin toimittajasta mediakasvattajana löytyy vain Anni Kakkolan (2009) pro gradu -tutkielma sanomalehtitoimittajien mediakasvatustyöstä. Hän haastatteli toimittajia, jotka ovat osallistuneet mediakasvatustyöhön esimerkiksi vierailemalla kouluissa tai opastamalla nuoria lehden tekoon. Haastatellut toimittajat kokivat olevansa ensisijaisesti journalisteja, joille mediakasvatus oli mukavan merkityksellinen lisä tai piristys, joka rikkoi lehden toimittamisen arkea. Luokassa vierailevista toimittajista moni löysi itsestään ohjaajan, mutta he olivat tarkkoja siitä, että opettajat hoitivat luokan kurissa pitämisen. Toimittajat korostivat olevansa luokassa puhumassa työstään, eivätkä he olleet pedagogeja. (Emt. 57-62.) Tämä tutkimus voi tuoda siten uutta tietoa erityisesti audiovisuaalisen median ja toimittajien näkökulmasta.

3.2 Mediabussi syntyy

Mediabussin toiminta ei syntynyt mediakasvatukselliseen tyhjiöön vuonna 2006. Yleisradiolla on vuosikymmenien historia lasten ja nuorten opetusohjelmien tuotannossa radiossa ja televisiossa (mm. Koulu-tv, Opettaja-tv) sekä useiden vuosien kokemus mediakasvatuksellisissa internetpalveluissa. Jo Yleisradion alkuperäinen toimilupa 1920-

luvulla rakentui eurooppalaisille julkisen palvelun periaatteille ja korosti muun muassa kansansivistystä ja hyödyllisten tietojen antamista (Salokangas 1996, 435). Yleisradion tehtäviä ja palvelua ohjaava yleisradiolaki puolestaan linjaa, että ohjelmatoiminnan tulee erityisesti ottaa ohjelmistossa huomioon tasa-arvo ja sivistysnäkökohdat (Laki Yleisradio Oy:stä §7). Yleisradiolla on siis vahva sivistyksellinen perinne ja velvollisuus, johon mediakasvatus näyttäisi olevan sovitettavissa.

Mediakasvatus laajeni monin eri tavoin 2000-luvun alun Suomessa. Opetusministeri Antti Kalliomäki asetti vuonna 2006 työryhmän pohtimaan keinoja, joilla voidaan edistää mediataitoja ja -osaamista osana kansalaistaitoja. Uusien digitaalisten medioiden myötä aiemmin suojelua painottava mediakasvatus kiinnostui myös lasten ja nuorten omista mediatuotannoista. Internetistä, sosiaalisesta mediasta ja peleistä tuli mediakasvatuskeskustelun arkea. Myös kirjastot kehittivät 2000-luvun alussa mediakasvatusta yhdessä esimerkiksi koulujen kanssa. Sanomalehdetkin tekivät aktiivisesti mediakasvatustyötä, sillä monilla lehdillä oli muun muassa oma yhteyshenkilö (koululinkki), joka teki mediakasvatusta koulujen kanssa. Sanomalehtien liiton sanomalehtiweekilla oli kouluissa myös pitkät perinteet. Mediakasvatustutkimus oli 2000-luvun puolivälissä monitieteistä, vaikka perustieteiksi voidaan ajatella viestintä- ja kasvatustieteitä. Tutkimusaiheita olivat muun muassa mediakulttuurin ja koulun suhde, mediakasvatuksen etiikka ja mediakasvatuksen merkitys kansalaisuuden vahvistajana. Tutkimusta ja opetusta kehittämään perustettiin Mediakasvatusseura vuonna 2005. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 15-16; 19-22.) Mediakasvatuksen kehittämistarpeita pohdittiin myös vuonna 2005 ja tuloksena oli raportti toimenpide-ehdotuksineen (Kotilainen & Sintonen 2005). Yle oli mukana mediakasvatuksen kehittämistarpeita linjaavassa asiantuntijaseminaarissa vuonna 2005 ja vuonna 2006 opetusministerin asettamassa työryhmässä, jonka tehtävänä oli mediakasvatuksen toimenpideohjelman valmistelu. On vaikea uskoa, että esimerkiksi näiden työryhmien esitykset olisivat jääneet Ylessä vaille huomiota. Yle on myös julkisesti rahoitettu yhtiö, jossa ylintä valtaa käyttää eduskunnan valitsema ja poliitikoista koostuva hallintoneuvosto. Tämänkin vuoksi on mielestäni ilmeistä, että esimerkiksi ministereiden toiveita mediakasvatuksen kehittämisestä on kuunneltu julkisen palvelun yhtiössä tarkasti.

Euroopassa mediakasvatus ja sen tavoite medialukutaito nousivat myös julkiseen keskusteluun ja poliittisten päätöstentekijöiden asialistoille 2000-luvun alkuvuosina.

Esimerkiksi Isossa-Britanniassa vuonna 2003 uuden viestintälain yhteydessä perustettiin uusi viestintää valvova elin (engl. Ofcom eli the Office of Communications), joka viestintämarkkinoiden valvonnan lisäksi edistää medialukutaitoa. David Buckinghamin mielestä uusi viestintälaki purki sääntelyä, jolloin medialukutaidon edistäminen näytti merkitsevän kuluttajanvalistusta. Medialukutaitoinen kuluttaja osasi (ja hänen myös piti) hallita itseään ja suojata itsensä mediamarkkinavoimien huonoilta vaikutuksilta. Buckingham arvioi, että 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla näkökulma medialukutaitoon muuttui Isossa-Britanniassa. Päättäjät alkoivat puhua digitaalisesta lukutaidosta, jossa internetiin pääsyn ja käytön esteet haluttiin minimoida ja jossa nettiturvallisuus korostui. Digilukutaidossa korostuu tietotekniikan käyttö opetusvälineenä itse välineen (esim. internet) media-analyysin ja arvioinnin kustannuksella. (Buckingham 2009.)

Isossa-Britannissa julkisen palvelun mediayhtiökin on sitoutunut medialukutaidon edistämiseen ja yleisradioyhtiö BBC on tehnyt mediakasvatusprojekteja nuorten kanssa. Esimerkki BBC News School Report haluaa nettisivujensa mukaan rohkaista 11-16 -vuotiaita koululaisia tekemään omia uutisia ja julkaisemaan niitä samana päivänä (News Day) erityisillä nettisivuilla, joihin on linkki BBC:n nettisivuilta. Yhtiön mukaan tämä projekti koulujen kanssa antaa tilaa nuorten omille uutisille ja tarjoaa niille mahdollisuuden laajaankin yleisöön. Projekti sopii myös yhtiön haluun edistää medialukutaitoa ja kansalaisyhteiskuntaa. Jo päättynyt BBC Blast puolestaan oli esimerkki koulun ulkopuolisesta projektista. Projektia määritellään Blastin nettisivuilla hankkeeksi, joka etsi nuoria kykyjä ja tarjosi mahdollisuuksia omien taiteellisten esitysten tekemiseen ja mediajulkisuuteen muun muassa työpajojen, tapahtumien ja kilpailun kautta. Näistä BBC:n projekteista on tehty myös mediakasvatustutkimusta, jotka arvioivat mm. niiden vaikutuksia (ks. Bazalgette, Harland & James 2008; Mc Farlane & Thornham 2008). Esimerkit Isosta-Britanniasta ovat mielestäni valaisevia, koska mediakasvatus on noussut myös siellä poliitikkojen huolenaiheeksi ja yleisradioyhtiön asialistalle. Ylessä työskentelevänä uutispäällikkönä tiedän, että BBC:n toimintaa seurataan tarkasti ja sieltä on ainakin haettu ideoita uutistoiminnan kehittämiseen. Voisiko myös BBC:n mediakasvatuslinjauksissa ja käytännöissä olla uutta tarjottavaa Ylelle?

Suomessa mediakasvatus siis laajeni monilla alueilla 2000-luvun alussa ja poliitikotkin halusivat nostaa mediakasvatuksen ainakin selvitysten aiheeksi. Tätä tutkimusta varten

taustahaastatteleman ensimmäisen Mediabussi-kiertueen kouluttaja Jukka Haveri muistelee, että vuonna 2002 silloinen kulttuuriministeri Tanja Karpela pyysi mediakasvatusalan eri toimijoilta toimenpide-ehdotuksia mediakasvatuksen kehittämiseksi. Toimijat esittivät yhdeksi keinoksi liikkuvan mediakasvatusyksikön Mediabussin perustamista. Idea sai kuitenkin hautua muutaman vuoden, sillä Ylen Mediabussin ensimmäinen mediabussikiertue alkoi syksyllä 2006. Bussin toiminnan maksoivat Yle ja opetusministeriö.

Ensimmäisellä Mediabussi-kiertueella syksyllä 2006 Ylen toimittajan työparina oli kouluttaja Jukka Haveri, jolla oli kokemusta audiovisuaalisen median tuotannosta yrittäjänä sekä pedagoginen, erityisopettajan koulutus. Mediabussi tarkoitti itse asiassa pakettiautoa, joka kävi muutamassa kuukaudessa runsaassa viidessäkymmenessä koulussa Lapista Helsinkiin ja alakouluista ammattioppilaitoksiin. Kouluttaja Jukka Haverin mukaan Mediabussin ensimmäisellä kiertueella tavoitteena oli opettaa nuoria itse arvioimaan mediaa ja myös tekemään mediaesityksiä. Haverin mukaan vastaanotto oli innostunutta ja kysyntää olisi ollut enemmän kuin ehdittiin tehdä. Haveri arvioi, että kiire leimasi kiertuetta ja tahti oli välillä liian tiivis. Haveri muistelee, että kiertueella Yle myös tiedotti ja markkinoi digitelevisioon siirtymistä. (Jukka Haverin haastattelu 26.9.2012.) Ensimmäisellä kiertueella opetusta sai 3500 oppilasta. Kiertueella oli myös vierailijoina Ylen toimittajia. Mediabussin toimittaja ja kouluttaja järjestivät myös koulutustilaisuuksia opettajille sekä opettajiksi aikoville sekä vanhempainiltoja. Koulut valitsivat yhden muutamasta erilaisista opetuspaketeista, jotka käsittelivät muun muassa animaatiota, minielokuvaa ja tutkittua juttua. Yhteistyötä oli esimerkiksi Yle Teeman ja joidenkin kirjastojen kanssa. (Ylen Mediabussin toimintaraportti v. 2006)

Yle esittelee Mediabussia nettisivuillaan (22.2.2014). Esittelyteksti korostaa nuorten itse tekemistä, johon bussi tarjoaa välineet ja median ammattilaisen avun. Lopputulokset eli pienryhmissä syntyneet alle kahden minuutin videot tallennetaan Yle Areena - internetpalveluun. Yle tarjoilee Mediabussista tietoa netissä osana oppimisen ja mediataitojen kokonaisuuksia. Mediabussin toiminta kuvataan siis käytännönläheiseksi ja mediataitoon liittyväksi toiminnaksi, jossa nuorten halutaan olevan aktiivisesti mukana. Seuraavassa luvussa pohdin tarkemmin, miten mediataito digikulttuurissa yhdistää tietoa ja taitoa. Samalla hahmottelen, miten Mediabussin kontekstissa synnytettyt nuorten omat videot rakentavat

nuorten mediataitoja ja mitä nuorten oman äänen tunnistaminen sekä tunnustaminen merkitsevät mediakasvatusprosessissa.

3.3 Medialukutaito toimijuuden ja tuottajuuden kiteytymänä

Mediakasvatuksen perinteinen tavoite on medialukutaito. Günther Kress (2003, 1) näkee, että lukutaito ja sen kehitys on nähtävä sosiaalisten, teknologisten ja taloudellisten tekijöiden määrittämänä asiana. Kressin mukaan nyt lukutaidon kehitystä ohjaavat kuvan merkityksen nousu kirjoituksen ohi sekä näytön (engl. screen) tulo hallitsevaksi viestintävälineeksi kirjan sijaan. Nämä siirtymät muuttavat muun muassa ihmisten tapoja olla yhteydessä toisiinsa ja yhteiskuntien valtarakenteita. Myös tekstin lukeminen muuttuu, kun tietokoneen tai älypuhelimien näytöllä tekstin visuaalisia puolia kuten fontteja ja kehyksiä korostetaan (emt., 166-167).

David Buckinghamin mukaan brittiläisessä mediakasvatuksessa medialukutaito on painottunut mediantekstien lukemiseen ja kriittiseen sisällönarviointiin. Hän itse määrittelee medialukutaidon tiedoiksi ja taidoiksi. Medialukutaitoinen pystyy kriittisesti tulkitsemaan mediaesitykset ja ymmärtää esitysten tuotannon, jakelun ja vastaanoton sosiaaliset ja taloudelliset kontekstit. Vähintään yhtä tärkeää on kuitenkin, että medialukutaitoinen osaa itse tehdä mediaesityksiä luovasti. (Buckingham 2003, 49-50.)

Digitaalisten medioiden tulo vaatii uusia lukutaitoja. Uudet lukutaidot ovat osa digitaalista kulttuuria, jossa digimuotoista ainesta tai materiaalia (engl. stuff) voi esimerkiksi jakaa reaaliaikaisesti tietoverkoissa. Erona perinteisen lukutaidon maailmaan lukija on tekemisissä tietokoneiden ja tekniikan kanssa, joka koostuu enemmänkin pikseleistä ja diginäytöistä kuin papereista ja printtereistä. Myös kulttuuriset arvot ovat erilaisia perinteisen lukutaidon kulttuuriin verrattuna. Uudet lukutaidot kuuluvat jälkiteolliseen maailmaan, joka korostaa yhteisöllisyyttä, jakamista, hajautettua asiantuntijuutta ja ihmisten mahdollisuutta esimerkiksi muokata tekstejä sekä tuottaa merkityksiä yhdessä. (Lankshear & Knobel 2011, 29; 55-58.) Uudet lukutaidot jäsentävät käyttäjien toimintaa ja uutta tapaa nähdä maailmaa erityisesti sosiaalisessa mediassa, jossa käyttäjät luovat ilmiöitä ja merkityksiä sekä jakavat niitä verkostoissa ja vuorovaikutuksessa (Lankshear & Knobel 2006 38; 48). Tällainen

lukutaitokäsitys haastaa hierarkkiset asiantuntijajärjestelmät ja asiantuntijan institutionalisoidun virallisen tiedon. Lukutaidot syntyvät nuorten ja kasvattajien vuorovaikutuksen tuloksena osana nuorten mediakulttuurista arkea. Lukutaito ei siis ole hallinnon tai talouselämän tavoitteista määrittyvä setti tietoja ja taitoja, jotka täytyy opettaa yksilölle. (Ks. esim. Kupiainen 2013b.) Tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa nähdä, miten Ylen mediakasvatus ja mediakasvattajat ovat ottaneet huomioon nämä muutokset lukutaitokäsityksissä.

Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) tarkastelevat digiajan medialukutaitoa prosessina. Tällöin korostuvat toiminta, kokemus ja sosiaaliset käytännöt. Medialukeminen on tapahtuma, jossa ovat mukana esimerkiksi nuoren oma mediakulttuuri ja kokemukset sekä taidon oppiminen arkipäivän mediankäyttötilanteessa. Näin ymmärretty sosiokulttuurinen medialukutaito korostaa siis taitoa ja luovaa omaa tuottamista, joka ei ole mekaanista oikean vastauksen toistamista. Kupiaisen ja Sintosen mukaan medialukutaitoinen myös voimaantuu suhteessa mediakulttuuriin merkityksiin merkin/esityksen tekemisen avulla. Lukutaitoinen pystyy myös osallistumaan yhteisölliseen vaikuttamiseen. Olennaista on, että omaehtoinen tuottaminen lähtee oman mediasuhteen tiedostamisesta ja tunnistamisesta. Medialukeminen on vuorovaikutusta, jossa osallistujat keskusteleval toistensa kanssa, punnitsevat eri vaihtoehtoja ja edistävät mediakulttuurin mahdollisuuksia hyvään. (Emt., 32; 136-141.)

3.4 Mediakasvatus dialogisena prosessina

Sirkku Kotilaisen ja Juha Suorannan (2007) mukaan mediakasvatuksen pitäisi perustua dialogisuuteen ja avoimiin oppimiskäsityksiin. Opettamisen ja oppimisen olisi lähdeittävä oppilaiden omista kokemuksista nousevista kysymyksistä ja aiheista. Dialogisessa opetuksessa ja oppimisessa tieto ymmärretään dialektiseksi ja konstruoiduksi, joka syntyy oppimisprosessissa. Tavoitteena ei ole siis se, että opettaja aina tietää oikean vastauksen ja kaataa nämä ennakolta lukkoon lyödyt asiat oppilaiden päähän. Dialogisuus tarkoittaa myös sitä, että kaikki (myös opettaja) ovat oppijoita. Dialoginen mediakasvatus ei opeta oppilaille, miten asiat ovat vaan korostaa, että todellisuus on avoin ja muutettavissa. (Emt. 104-123.) Oppiminen merkitsee, että oppija näkee maailman toisella tavoin ja on valmis muuttamaan sitä (Lankshear & Knobel 2011, 219).

Juha Suoranta ja Olli-Pekka Moisio (2006, 52) hahmottelevat uusia opetuskäytäntöjä, jotka ammentavat dialogin korostamisesta. He haluaisivat hylätä kaikkietävän opettajajaksilön mallin. Uudenlainen asiantuntijuus rakentuu avoimuuden, vastavuoroisuuden ja luottavaisuuden perustalle. Asiantuntija ei hallitse muuttuvaa maailmaa omalla tiedollaan, vaan osaa arvioida muiden tuottamaa tietoa ja omaansa kriittisesti. Kriittisyys merkitsee, että asiantuntija ymmärtää, että tieto tuotetaan sosiaalisesti osana tiettyjä yhteiskunnallisia olosuhteita. Tietoa myös tulkitaan ja käytetään erilaisissa yhteyksissä.

Vuorovaikutusta korostaa myös Leena Kurki (2006) kuvatessaan kansalaisuuteen kasvattamisen perusteita laadultaan yhteisöllisiksi sinä-minä-suhteiksi. Toimintaan sitoutuneet ihmiset jakavat yhteisen tietoisuuden ja tavoitteet. Ihmiset eivät ole vain tietyn historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen kantajia, vaan myös sen rakentajia. Ihmiset ylittävät yksilöiden rajat luodessaan uutta toiminnassaan, joka luo uutta sosiaalista todellisuutta. Välineenä tällaisessa kasvatuksessa on sosiokulttuurinen innostaminen. Kyse on liikkeestä, joka saa ihmiset osallistumaan oman elämänsä ja yhteisöjensä tiedostavaan sekä aktiiviseen rakentamiseen. Innostaja herättää ihmiset tiedostamaan oman arkensa merkitykselliset asiat ja motivoi ihmiset toimimaan merkityksellisten asioiden puolesta. Kaiken perustana on sinä-minä-dialogi, jossa jokaisen autenttista persoonaa ja autonomiaa ei loukata. (Emt., 149-155).

Nuorten Ääni-toimitusta tutkineet Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2007) arvioivat, että hankkeen tuotanto- ja työmalli jakoi päätösvaltaa nuorille, korosti yhteisöllistä oppimista ja toi esiin nuorten erilaisia kansalaisidentiteettejä suhteessa mediaan. Työprosessissa toimitus jakaantui erilaisiin ryhmiin ja nuoret valitsivat itse, olivatko mukana tv-tuotannossa vai muissa ryhmissä. Työ lähti liikkeelle ideoinnista, eli nuorten oman yhteiskunnallisen todellisuuden pohdinnalla esimerkiksi keskustelemalla, viikon havainnoista ja niiden jalostamismahdollisuuksista jutuiksi. Jutut tähtäsivät muutokseen, sillä koko hanke korosti nuorten oman äänen esille tuomista valtamediassa. Nuoret hoitivat itse myös suhteet valtamediaan eli neuvottelut tuottajien sekä mediayhtiöiden edustajien kanssa ideoidensa toteutuksesta ja mahdollisesta julkaisusta. Tämä lisäsi nuorten ymmärrystä mediatuotannon rakenteista ja valtasuhteista, mutta nuoret kokivat myös olevansa aktiivisia toimijoita ja osallisia mediavaikuttajia. Kotilaisen ja Rantalan mukaan Nuoren Ääni-toimituksessa valtaosa nuorista voidaan luokitella aktivisteiksi. Heille media on paitsi keino vaikuttaa, niin

myös vaikuttamisen kohde. Nuorten Ääni-toimituksen tuotteiden julkaisusta päätti kuitenkin loppujen lopuksi valtamedian toimittaja tai tuottaja eli valtamedialla oli myös valta toimia julkisuuden portinvartijana. (Emt.108-115.)

Kotilaisen ja Rantalan tutkimuksen painotus ei ollut kuitenkaan median toiminnan ja merkitysten analyysissä. Oman tutkimukseni keskiössä mediakasvatuksessa on nimenomaan median näkökulma ja muun muassa se, miten toimittaja hahmottaa oman roolinsa osana mediakasvatusta ja miten dialogi toteutuu koulukiertueella opettajien ja oppilaiden kanssa.

Aino Töllisen pro gradun (2008) mukaan yläkoulussa mediakasvatus on siitä kiinnostuneiden opettajien kiinnostuksen ja innostuksen varassa. Töllisen haastattelemat opettajat olivat kiinnostuneita mediasta ja ajankohtaisista ilmiöistä. Opettajien käsitys mediasta oli välinekeskeinen. Koulun ja vapaa-ajan median välillä näytti olevan (arvottava) raja-aita. Opettajien mielestä esimerkiksi viihde ei kuulu koulun kannalta hyvään mediasisältöön. Töllinen huomauttaa kuitenkin, että hänen tuloksensa eivät kerro keskiverto-opettajista vaan mediakasvatuksesta innostuneista. (Emt. 123-127.). Alakoulun mediakasvatusta tutkinut Pauliina Karhumäki-Ranta (2011) huomasi pro gradussaan, että luokanopettajat pitivät mediakasvatusta tärkeänä ja erityisesti mediakriittisyyttä, mutta kaipasivat lisää täydennyskoulutusta ja ohjeita mediakasvatuksen käytännön toteutukseen.

Sirkku Kotilainen selvitti väitöskirjassaan (2001) opettajien viestintäkasvatuksen toteutumista opettajankoulutuksessa. Viestintäkasvatus toteutui vaihtelevasti, koska opettajien sitoutuminen viestintäkasvatukseen ja mediakompetenssit ovat erilaisia. Yläkouluopettajat olivat sitoutuneempia kuin ala-asteen opettajat. Opettajien mielestä suurin ongelma oli viestintäkasvatuksen vähäisyys opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Opetuksen arjessa korostuivat myös ajan, rahan ja oppimateriaalien puute. Yläkoulussa opettajilla oli vaikeuksia opetuksen integroinnissa ja yhteistyössä muiden oppiaineiden opettajien kanssa. Ammattitaitoiseksi itsensä tuntevat viestintäkasvattajat arvostavat muita enemmän pyrkimystä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen opettajien ja median kanssa. (Emt., 21; 29-31; 37.)

Len Mastermanin mielestä (1994) opettajien ja toimittajien pitäisi lisätä yhteistyötä mediakasvatuksessa. Onnistunut yhteistyö merkitsee kriittisen ymmärryksen lisääntymistä ja demokraattisen yhteiskunnan turvaamista. Yhteistyötä jarruttavat muun muassa opettajien ja toimittajien epäilykset ja asenteet. Opettajat saattavat pitää mediaa hyvinä ja arvokkaina pitämiensä kulttuuristen arvojen uhkana. Toimittajat puolestaan epäilevät opettajien kykyä kuvata mediamaailman realistisesti, kun viestimiä ja niiden mediaesityksiä käytetään koulujen mediakasvatuksessa. Mediatilat käyvät mielellään kouluissa myös kertomassa toiminnastaan myönteisen julkisuuden toivossa, mutta mediakasvatuksen tavoitteisiin tämä ei sovi. (Emt., 70-78.)

Tarkoitukseni on tässä pro gradu -tutkielmassa selvittää median roolia ja toimintaa mediakasvatuksessa. Ylen Mediabussi-hankkeen toimintaa tutkimalla haen vastausta pääkysymykseeni:

- Millaista mediakasvatusta media rakentaa yhdessä koulun kanssa suhteessa nuoriin ja lapsiin?

Alakysymyksetni ovat:

- Miten toimittajat ja opettajat hahmottavat oman roolinsa Mediabussissa ja sen mediakasvatusprosessissa?
- Mitä merkityksiä toimittajat ja opettajat antavat heidän väliselleen vuorovaikutukselle Mediabussin mediakasvatuksessa?

4 LAADULLINEN TUTKIMUS JA MEDIAKASVATUKSEN PROSESSIMAISUUS

Käsitykseni tiedon sekä oppimisen luonteesta on konstruktivistinen. Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aiemman kokemuksensa ja tietonsa pohjalta.

Sosiokulttuurinen konstruktivismi puolestaan pitää tiedonmuodostusta ja oppimista sosiaalisina ilmiöinä, joita on tarkasteltava osana sosiaalisia, kulttuurisia ja historiallisia olosuhteita. (Ks. esim. Tynjälä 1999.)

Viestinnän ymmärrän paljolti yhteisöllisyytenä, vuorovaikutuksena ja prosessina, jossa luodaan ja uusinnetaan kulttuuria. Viestintä on siis toimintaa ja vuorovaikutusta, joka ei vain representoi ja kuvaa todellisuutta vaan itse asiassa muokkaa ja rakentaa todellisuutta (Carey 1989, 84). Näin ymmärrettynä esimerkiksi internet on vauhdittanut 1970-luvulla alkanutta (globaalia) uutta viestintävallankumousta, joka synnyttää muun muassa uusia tapoja ymmärtää maailmaa, uusia sosiaalisuuden muotoja ja symbolisia taisteluja muun muassa toimijuudesta ja identiteettien sisällöistä. Teknologia on kulttuurista eli se syntyy tietystä historiallisessa ympäristössä, mutta ihmiset luovat ja ylläpitävät sen avulla esimerkiksi yhteisöjä ja kulttuurisia identiteettejä (Carey 1998, 33-34.) Kysymys on kuitenkin viestintäteknologian kehityksen ja sosiaalisten käytäntöjen vuorovaikutuksesta, eikä vain teknologia- tai kulttuurideterminismistä. Ihmiset voivat aina jossain määrin valita, miten he eri teknologioita ja välineitä käyttävät ja ymmärtävät, mutta yleistyessään ja muuttuessaan itsestään selväksi eri teknologiat (esim. internet) myös rajoittavat niiden kulttuurisia käyttötapoja (Lievrow & Livingstone 2010, 4).

Näkemykset viestinnästä ja mediasta vuorovaikutuksena sekä yhteisöllisyyden rakentajana tulevat esiin, kun pohdin myöhemmin Mediabussin mediakasvatusta osallistavuuden ja kansalaisjournalismin käsitteiden valossa. Täytyy myös muistaa, että Mediabussi on Ylen mediakasvatusta. Ylen toiminta julkisen palvelun viestintäyhtiönä on nähtävä tasapainoiluna yleisömarkkinoiden (yleisönsuosio) ja julkisesti rahoitetulle yhtiölle asetettujen erityisten kulttuuristen ja yhteiskunnallisten vaatimusten välillä (Mäntymäki 2006, 33-34). Julkisen palvelun median (mm. Yle) tehtävässä sosiaalinen vastuu eli kansalaisyhteiskunnan

palveleminen edistämällä esimerkiksi totuutta, tasa-arvoa ja kansalaisten oikeuksia on ollut ja tulee olemaan ytimessä. Tämä julkisen palvelun eetos kamppailee markkinanäkemyksen ja markkinavetoisen median kanssa. Mediateollisuus ja julkinen palvelu toimivat muun muassa digitalisoinnin, yleisöjen sirpaloitumisen ja markkinaliberalismin määrittämässä tilanteessa. (Lowe 2010, 25-26; 29; 39.) Mediakasvatuksen merkitystä julkisen palvelun mediassa eli Ylessä pohdin enemmän tutkimuksen johtopäätöksissä.

Jari Eskolan ja Juha Suorannan mielestä (1998, 15-24) juuri laadullinen tutkimus hahmottaa sosiaalisen todellisuuden ilmiöt prosesseina, jotka tapahtuvat tietyissä olosuhteissa sekä tietyssä paikassa ja ajassa. Tutkimussuunnitelmassa aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi eivät ole toisistaan irrallisia ja esimerkiksi ajallisesti peräkkäisiä tehtäviä, vaan ne muokkaantuvat tutkimusprosessin aikana ja vaikuttavat toisiinsa. Myös osallistuvuus ja tutkijan kenttätö liittyvät kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutkija pyrkii silloin pääsemään kosketuksiin tutkittavien kanssa ja saamaan esiin tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on eli tutkittavien omasta näkökulmasta. Tutkijan objektiivisuus tarkoittaa Eskolalle ja Suorannalle sitä, että tutkija tiedostaa omat esioletuksensa ja arvonsa tutkittavan ilmiön suhteen, eikä sekoita näitä (tiedostamattaan) kohteeseen. Laadullista tutkimusta luonnehtii myös analyysin aineistolähtöisyys. Äärimmillään tämä tarkoittaa, että teoriaa rakennetaan siis empiirisestä aineistosta lähtien. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija ei lukitse ennakkoon kiinni näkemystään tutkimuskohteesta tai -tuloksista. Aineiston avulla tutkija siis parhaimmillaan yllättyy ja oppii kohteestaan uutta sekä löytää uusia näkökulmia, eikä pelkästään todista ennakkokäsitystään ilmiöstä.

Pertti Alasuutarin mukaan (2011) laadullinen tutkimus voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Pelkistäminen tarkoittaa, että tutkija tutkii ilmiötä aina tietyistä teoreettisista ja metodologisista näkökulmasta eli rajaa tutkittavaa ilmiötä. Arvoituksen ratkaisemisessa tutkittavasta ilmiöstä tehdään merkitystulkinta tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella. Mitä enemmän samaan ratkaisumalliin sopivia johtolankoja voi löytää, sitä todennäköisemmin esitetty ratkaisumalli on oikea. Laadullinen tutkimuksessa ilmiön selittäminen perustuu ymmärtävään tulkintaan. Keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen eli tehdä ymmärrettäväksi juuri tietty historiallisesti ja kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. (Emt., 40-48; 55.) Omassa tutkimuksessani olen tuottanut johtolankoja havainnoimalla ja

haastattelemalla. Havaintoja pelkistääkseni olen esimerkiksi valinnut tietyt teemat teemahaastatteluihin teorian muokkaamista näkökulmista.

Laadullista tutkimusta leimaa myös merkityksen käsite. Jari Eskola ja Juha Suoranta arvioivat (1998), että merkitys kuuluu ihmiselle ominaiseen olemassaolon tapaan. Merkitysten avulla ihminen hahmottaa maailmaa ja pystyy toimimaan arjessaan. Sosiaalinen todellisuus koostuu yhteisistä ja kulttuurisesti jaetuista merkityksistä, jolloin kohtaamamme asiat eivät näyttäytyä uusina ja yllättävinä, vaan meillä on opittuja malleja maailman haltuunottamiseksi. Asiat, puheet ja teot voidaan kuitenkin sijoittaa monenlaisiin yhteyksiin, jolloin ne saavat uusia merkityksiä. Tämä kontekstuaalisuus ja sen ymmärtäminen on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. Pertti Alasuutarin (2011, 61-63) mukaan sosiologinen kulttuurintutkimus näkee, että käsitteen sisältöä ei määritä jokin kielen tai merkkijärjestelmän ulkopuolinen objekti, vaan merkityksen rakentavat kaikki muut käsitteet ja määritelmät, jotka sille annetaan. Ihmiset kohtaavat todellisuuden siis aina merkitysvälitteisesti ja aina tulkintojen ja ymmärryksemme välittämänä emme sellaisenaan tai objektiivisena todellisuutena. Kaikki yhteiskunnallinen toiminta pohjautuu merkityksenantoon ja riippuu siitä. Siksi kulttuurintutkimuksen näkökulmasta kaikki yhteiskuntatieteellinen tutkimus on merkityksen tutkimusta. (Emt., 44-45; 50-51.)

Koska ymmärrän mediakasvatuksen prosessiksi, jossa vuorovaikutuksen kautta rakentuu mediakasvatuksen merkitys, on tutkittava mediakasvatukseen osallistuvien toimintaa ja heidän toiminnalleen antamia merkityksiä. Laadullisten tutkimusmenetelmien metodologinen kirjallisuus (esim. Eskola & Suoranta 1998) korostaa myös toiminnan ja merkitysten paikallisuutta eli niiden ymmärtämistä osana esimerkiksi sosiaalista ja historiallista ympäristöä. Kvalitatiiviset menetelmät (esimerkiksi teemahaastattelut ja havainnointi) ovat käyttökelpoisia, kun halutaan lähemmäksi niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 29). Mediakasvatusta median ja toimittajan näkökulmasta sekä vuorovaikutusta opettajien kanssa kannattaa siis selvittää havainnoimalla ja haastattelemalla toimijoita työssään ja kontekstissaan eli Mediabussin kouluvierailun aikana.

4.1 Tutkimuksen toteutus

Ennen Mediabussin kouluvierailuiden havainnointia ja toimittajien sekä opettajien haastatteluita haastattelin Mediabussin kehittämisessä mukana ollutta mediapedagogi Jukka Haveria Tampereen Mediakoulusta. Haveri oli ollut myös kouluttajana ensimmäisellä Mediabussi-kiertueella vuonna 2006. Halusin häneltä muun muassa taustatietoa bussitoiminnan synnystä ja alusta. Haverin haastattelu toimi myös teemojeni testihaastatteluna, jonka kautta muokkasin vielä teemarunkoani ja kysymysteni teemoja. Haverin haastattelin 26.9. 2012 Tampereella hänen vetämänsä Mediakoulun tiloissa.

Lokakuussa 2012 kävin havainnoimassa ja haastattelemassa Mediabussin nykyistä työparia sekä yhtä alakoulun opettajaa ja yhtä yläkoulun opettajaa. Haastattelut sovin alustavasti sähköpostitse, jolloin kerroin, kuka olen ja millaista tutkimusta olen tekemässä. Sanoin heti aluksi myös sen, että olen siviililyössä Yle Uutiset Kymenlaakson uutispäällikkönä, mutta teen tätä pro gradu-työtäni opintovapaallani ja Tampereen yliopiston opiskelijana. Ennen varsinaisia haastatteluja ja havainnointeja soitin vielä opettajille ja kerroin tutkimuksestani sekä haastattelutilanteesta ja haastatteluiden tallentamisesta. Ylen Mediabussin toimittajat tapasin kaksi kertaa ennen haastattelu- ja havainnointipäiviä. Ensimmäinen tapaaminen oli huhtikuussa 2012, kun koko tutkimusidea oli vasta hahmottumassa. Toinen tapaaminen oli päivää ennen kouluvierailua Satakunnassa, jolloin puhuimme tutkimuksestani yleisellä tasolla ja heidän kokemuksistaan Mediabussikiertueella. Kerroin myös haastateltaville, ettei heidän nimiään julkaista tutkimussitaattien yhteydessä. Mediabussin ensimmäisen kouluttajan ja yhden kehittäjän eli Jukka Haverin kanssa kuitenkin sovin, että hän on tekstissä omalla nimellään. Haverin näkemyksiä olen käsitellyt Mediabussia taustoittavana asiantuntijatietona.

Teemahaastattelujen määrän rajasin neljään. Kyse on laadulliselle tutkimukselle tyypillisestä harkinnanvaraisesta näytteestä, jossa tutkittavia tapauksia on suhteellisen vähän ja jonka analyysissä tutkija yrittää antaa ilmiöstä historiallisen tarkan ja yksityiskohtaisen kuvauksen (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi & Hurme 2008, 58-59). Mediabussin toimittajien ja peruskoulun opettajien tarkempi kuvaus on luvussa viisi, jossa käsittelen tutkimuksen tuloksia.

Toinen kouluista sijaitsi satakuntalaisessa noin 83 000 asukkaan kaupungissa ja toinen koulu kymenlaaksolaisessa noin 7000 asukkaan kunnassa. Koulujen valinnassa painotin sitä, että toinen on alakoulu ja toinen yläkoulu, jolloin mahdolliset erot Mediabussin toiminnassa eri ikäisten kanssa voisivat tulla esiin. Aikataulu- ja kustannussyistä yritin valita myös sellaiset koulut, jotka olisivat suhteellisen lähellä asuinpaikkaani.

Ensimmäisen haastattelu- ja havainnointimatkan tein satakuntalaiseen alakouluun lokakuun 4.päivä 2012. Seurasin ensimmäisen päivän Mediabussin kaksipäiväisestä työpajasta. Mediabussin toimittajat opastivat 25 viidesluokkalaista. Ensimmäisenä päivänä (klo 9-14) oppilaat tutustuivat digikameralla kuvaamiseen ja äänitykseen niin sanotulla haulikkomikrofonilla, jota käytetään elokuva- ja televisiotuotannoissa. Oppilaat tekivät kuvausharjoituksia ja ideoivat kunkin ryhmän lyhytelokuvan käsikirjoitusta. Opettaja oli muutamia taukoja lukuun ottamatta koko ajan mukana seuraamassa luokan toimintaa. Havainnoin koko päivän ja kirjoitin havainnoistani pajan aikana muistiinpanoja. Tauoilla keskustelin toimittajien sekä opettajan kanssa. Ensimmäisen päivän päätteeksi haastattelin luokanopettajan koululuokassa. Tallensin teemahaastattelun digitallentimella. Haastattelu kesti noin 40 minuuttia.

Kymenlaaksossa Mediabussi puolestaan opasti yläkoululaisia eli yhdeksäsluokkalaisia 15.-16.10. 2012. Havainnoin koko kaksipäiväisen työpajan alusta loppuun ja kirjoitin havainnoistani havaintopäiväkirjaa. Kymenlaaksossa Mediabussin oppilaat olivat mediasta kiinnostuneita ja sen opiskeluun suuntautuneita. He olivat opiskelleet valinnaisainetta eli mediaviestintää kahdeksanneltä luokalta alkaen. Mediabussin opastusta sai 18 oppilasta. Oppilaiden opettaja oli kuvaamataidon opettaja, joka nivelsi Mediabussin osaksi opetussisältöjään. Mediatyöpajan toisen päivän aikana haastattelin molemmat Mediabussin toimittajat erikseen koulun ruokalassa. Kymenlaaksolaiskoulun opettajan teemahaastattelun tein koululuokassa pajan päätyttyä. Sekä toimittajien että opettajan teemahaastattelut tallensin digitallentimella. Lyhin haastattelu kesti noin 30 minuuttia ja pisin noin 50 minuuttia.

Tutkimukseni aineistona ovat siis Mediabussin kahden toimittajan sekä kahden eri koulun opettajien haastattelut. Aineistoa ovat myös havaintopäiväkirjani, joita pidin molemmilla haastattelu- ja havainnointimatkallani. Aineiston keruun jälkeen lähetin sähköpostitse

alustavan tulosluvun haastattelemilleni Mediabussin toimittajille ja opettajille tutustuvaksi. Vastaavaa menettelyä on käytetty esimerkiksi mediaelämäkertatutkimuksessa (ks. Tuominen 1999). Toisaalta tutkittavien arviointien käytössä kannattaa muistaa, että tutkittavat voivat myös olla liian lähellä omassa kokemuksessaan ja eivätkä näe omaa tilannettaan (Eskola & Suoranta 1998, 212). Halusin kuitenkin antaa haastateltaville mahdollisuuden tietojen täydentämiseen, koska esimerkiksi Mediabussin toimittajat voisivat olla tunnistettavissa, vaikka olenkin heitä käsitellyt anonymisti. Haastateltavista yksi toimittaja ja yksi opettaja vastasivat sähköpostiini. Vain toimittaja kommentoi muutamaa kohtaa. Tein toimittajan kommenttien perusteella neljä tarkennusta tekstiini. Tarkennukset eivät muuttaneet aineiston tulkintojani vaan ne selvensivät ja täydensivät tekstin yksityiskohtia.

4.1.1 Teemahaastattelu menetelmänä

Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2008) arvioivat, että haastattelu sopii tutkimuksiin, jotka pitävät ihmistä aktiivisena toimijana, joka luo merkityksiä ja tuo tutkimuksessa itseään koskevia asioita esiin mahdollisimman vapaasti. Haastattelu on hyvä väline myös silloin, kun tutkitaan vähän kartoitettua aluetta, jolloin tutkijan on hankalaa tietää etukäteen vastausten sisällöistä. Haastattelun avulla pystytään sijoittamaan haastateltavan puhe laajempaan asiayhteyteen. Hirsjärven ja Hurmeen mielestä haastatteluissa on myös ongelmia. Esimerkiksi haastattelumenetelmään saatetaan suhtautua teknisesti, jolloin tiedonkeruun ongelmallisuutta tai rajoja ei tiedosteta. Haastatteluiden luotettavuus voi heikentyä, koska haastateltavalla saattaa olla taipumus miellyttää haastattelijaa tai antaa sosiaalisesti hyväksyttyjä vastauksia. Hirsjärvi ja Hurme kutsuvat teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Haastattelu kulkee keskeisten teemojen kautta, eikä niinkään yksityiskohtaisten kysymysten määrittelemänä. Teemahaastatteluissa ei tehdä siis kaikille samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä, mutta aihepiirit ovat kaikille samat. Teemahaastattelu antaa tilaa myös sille, että merkitykset syntyvät usein vuorovaikutuksessa. (Emt. 34-35; 47-48. ks. myös esim. Eskola & Suoranta 1998, 87-89.)

Mediabussin toimintaa ei ole ennen tutkittu. Toimittajien mediakasvattajuutta on selvitetty myös hyvin vähän, joten ilmiön kartoitus teemahaastattelulla on järkevää ja metodologisesti perusteltua. Teemahaastatteluissani olen lähestynyt esimerkiksi mediakasvatusmerkityksiä

erilaisista näkökulmista ja monipuolisesti, jotta ilmiön monimuotoisuus tulisi esiin.

Haastatteluissani teemarunko muodostui kolmesta teemasta: 1) Mediabussin toimittajien ja koulun opettajien media- ja mediakasvatusmerkitykset 2) Toimittajien ja opettajien oman roolin hahmottaminen osana Mediabussin mediakasvatusprosessia ja 3) Toimittajien ja opettajien keskinäiselle vuorovaikutukselleen antamat merkitykset mediakasvatusprosessissa.

Haastattelussa kielen merkitys on tärkeä. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa haastattelija ja haastateltava antavat sanoille kielellisiä merkityksiä ja tekevät aktiivisina subjekteina tulkintoja. Haastattelija yrittää selvittää, kuinka haastateltava rakentaa jonkin asian tai tilanteen merkitystä. Haastattelussa eri osapuolet luovat myös uusia ja yhteisiä merkityksiä. Haastateltavan vastaus peilaa myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä. Vastaukset heijastavat myös edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48-49.) Teemat olivat kaikissa haastatteluissani samat, mutta kysymykset haastateltaville vaihtelivat. Haastattelutilanteessa esimerkiksi tietyt vastaukset ohjasivat keskustelua uuteen suuntaan ja tarkentaviin kysymyksiin. Kielen merkitys tuli esiin myös tilanteissa, joissa haastateltava ei heti ymmärtänyt kysymystäni ja muotoilin kysymystäni uudelleen.

Myös haastattelutilanteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat on syytä tiedostaa. Pertti Alasuutari (2011) puhuu haastattelukehyksistä. Haastateltava pyrkii aina tulkitsemaan haastattelutilannetta. Hän yrittää miettiä muun muassa, mihin haastateltava pyrkii tai mitkä vastaukset voisivat olla tutkimuksen kannalta oikeita tai olennaisia. (Emt., 149.)

Omissa haastatteluissani olen tiedostanut, että haastateltavat ovat saattaneet haluta kertoa mediakasvatusnäkemymiä tai merkityksiä, joita arvioivat haastattelijan haluavan kuulla tai joita pidetään esimerkiksi sosiaalisesti hyväksytyinä, mutta jotka eivät välttämättä ole heidän omiaan. Pertti Alasuutari (2011) muistuttaa, että henkilöhaastatteluiden kaikkien lähdetietojen tarkistaminen ei ole edes mahdollista. Haastatteluaineiston totuudenmukaisuutta pyritään lisäämään ja tarkistamaan mekanistisen ja humanistisen metodin avulla. Mekanistisessa menetelmässä tarkoitus on, että itse haastattelutoiminta vaikuttaisi mahdollisimman vähän saatuun informaatioon. Yksi keino mekanistisessa metodissa on se, että haastateltaville ei kerrota, miksi tietyt kysymykset esitetään. Humanistisessa menetelmässä idea on luottamuksen synnyttäminen tutkijan ja haastateltavan välille.

Menetelmä olettaa, että jos haastateltava luottaa tutkijaan, hän on myös rehellinen. (Emt., 96-102.)

Omien haastatteluiden luotettavuuden lisäämiseksi olen kertonut haastateltaville tutkimukseni näkökulmasta ja tarkoituksesta rajoitetusti, enkä ole paljastanut esimerkiksi haastatteluteemojani etukäteen. Toisaalta olen toimintaa seuraamalla ja haastatteluita sopiessani sekä toimittajien ennakkotapaamisissani yrittänyt rakentaa luottamusta itseni ja haastateltavien välille. Haastatteluaineiston tietojen luotettavuuden tarkistus vertaamalla niitä muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin on toimittajien osalta ollut vaikeaa, koska toimittajan mediakasvatuksesta tutkimusta on varsin vähän (poikkeuksena Kakkola 2009).

Teemahaastatteluiden lisäksi olen kuitenkin myös havainnoinut työpajojen toimintaa, joten olen voinut suhteuttaa haastatteluaineistoa myös itse näkemääni ja kuulemaani sekä tulkintoihini tapahtuneesta. Menetelmien yhdistäminen laajentaa näkökulmia ja voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Monimetodisuuteen viitataan usein triangulaation käsitteellä, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa menetelmätriangulaatiota eli tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistohankinta ja –tutkimusmenetelmillä (esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 38-40; Eskola & Suoranta 1998, 69-75).

4.1.2 Osallistuva havainnointi menetelmänä

Jari Eskolan ja Juha Suorannan mukaan (1998, 99-104) osallistuva havainnointi on aineistonkeruutapa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkija havainnoi ja tallentaa keräämänsä tiedot systemaattisesti sekä myös analysoi havaintonsa. Osallistumisen voimakkuus voi vaihdella, mutta vuorovaikutus tapahtuu kuitenkin paljon havainnoitavien henkilöiden ehdoilla. Tutkija vaikuttaa kuitenkin aina havainnoitaviensa elämään ja tapahtumiin. Havainnointi voidaan jakaa kahdentyyppiseksi toiminnaksi: 1) Tutkija voi antaa tutkittavien ohjata havaintojaan tai 2) Tutkija voi noudattaa ennakolta laadittua havainnointisuunnitelmaa. Tutkija ei pysty kuitenkaan havainnoimaan kaikkea, vaan kohdistaa kiinnostuksensa tiettyihin asioihin. Tätä valintaa ja kohdistusta ohjaavat muun muassa tutkijan omat arvot, asenteet ja esiolettamukset.

Osallistuvaan havainnointiin kuuluu kiinteästi myös kenttämuistiinpanojen tai havaintopäiväkirjan pito. Tutkijan kannattaa kirjoittaa havainnoidessaan ylös esimerkiksi suoria lainauksia, mitä tutkittavat sanoivat. Muistiin voi merkitä myös avainsanoja, joiden avulla tutkija voi myöhemmin palauttaa mieleensä tapahtumia. Tutkija siis kirjoittaa ylös tuntemuksiaan ja tapahtumia. (Alasuutari 2011, 281.)

Omat havainnointini kahdessa Mediabussin työpajassa olivat osallistuvaa havainnointia, jossa en noudattanut mitään ennakolta laadittua suunnitelmaa. Koska Mediabussista on vähän tutkimustietoa, niin annoin tilanteen ja tutkittavien ohjata havainnointiani. En esimerkiksi puuttunut toimintaan tai tehnyt tarkentavia kysymyksiä toiminnan aikana, vaan seurasin pajan toimintaa ja kirjoitin toiminnasta sekä havainnoistani samalla muistiinpanoja lehtiööni eli pidin havaintopäiväkirjaa.

4.2 Haasteita aineistonkeruussa

Mediabussi liikkuu ympäri Suomea. Tähän pro graduuni jouduin valitsemaan sellaiset koulut, jotka eivät olleet kovin kaukana asuinkaupungistani, koska en voinut olla pitkään poissa työstäni ja perheeni parista. Lisäksi maksoin tutkimuskustannukset itse, joten matkakulujakin oli tarkkailtava. Mediabussin työpajat ovat kaksipäiväisiä eli yhdessä koulussa ollaan kaksi peräkkäistä päivää. Satakuntaan jouduin matkustamaan haastatteluja edeltäväksi illaksi ja yöpymään hotellissa, jotta ehtisin seuraavana aamuna ajoissa koululle. Maksoin hotellimajoituksen itse, joten kustannussyistä pystyin Satakunnassa alakoulussa seuraamaan vain ensimmäisen Mediabussi-päivän.

Ensimmäinen haastattelu- ja havainnointimatka Satakunnassa toi myös yllätyksen, johon en ollut osannut varautua. Tarkoitukseni oli haastatella sekä Mediabussin toimittajat sekä opettaja. Toimittajat eivät kuitenkaan ehtineet kesken työpajan vetämisen teemahaastatteluun, eikä pidempiä taukoja päivässä ollut. Kun päivä lähestyi loppua, minun oli tehtävä valinta. En voinut haastatella kaikkia kolmea, sillä siihen ei ollut aikaa. Valitsin, että haastattelen opettajan päivän päätteeksi. Tiesin, että menen vielä toiselle havainnointi- ja

haastattelumatkalle kymenlaaksolaiseen kouluun, jossa voin haastatella myös toimittajat. Varmistin toimittajien kanssa, että haastattelut sopivat seuraavan havainnointi- ja haastattelukerran aikatauluun. En siis saanut haastatteluilla tietoa, miten vuorovaikutus oli satakuntalaiskoulussa toimittajien mielestä toiminut. Pidin kuitenkin havaintopäiväkirjaa ja kirjasin keskusteluistamme ylös muistiinpanoja, joten täysin ilman toimittajien antamia tulkintoja ja merkityksiä en jäänyt. Laadullinen tutkimusprosessi tuo yleensä yllätyksiä, eikä kaikki keskustelu informanttien kanssa ole eikä sen täydykään olla ennakkosuunnitelman mukaista pilkuntarkkaa hypoteesien testaamista (Alasuutari 2011, 275). Ensimmäisen havainnointimatkan jälkeen koin myös, että Mediabussin toimittajat ehkä luottivat minuun entistä enemmän, kun olin tutustunut heidän työhönsä paikan päällä.

Ensimmäisellä haastattelu- ja havainnointimatkalla kuulin näkemyksen, jonka mukaan Mediabussin toiminta olisi loppumassa. Mediabussin toiminnan rahoitus tulee sekä Yleltä että opetus- ja kulttuuriministeriöltä. Epätietoisuus toiminnan jatkosta puhutti myös Mediabussin toimittajia ja koulun opettajaa. Tämä sai miettimään myös omaa rooliani tutkimuksen tekijänä ja myös ihmisenä, joka on työssä Ylessä. Vaikka oma työni Yle Uutiset Kymenlaaksossa ei suoraan ja mitenkään liity Mediabussiin, niin minun pitäisi olla tarkkana ja tiedostaa oma yleläisyyteni. Tämä tiedostaminen ei voisi kuitenkaan johtaa siihen, että olisin esimerkiksi lähtökohtaisesti puolustamassa Mediabussin toimintaa. Toisaalta jo valintani tutkia Mediabussia kertoi, että en myöskään pitänyt bussin toimintaa ja mediakasvatusmahdollisuuksia merkityksettöminä. Nämä ajatukset oli syytä tiedostaa, kun tein haastatteluja ja havainnoin (esioletusten tiedostamisesta ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Tärkeintä oli mielestäni välttää ennakkoon lukittuja tulkintoja Mediabussista ja pysyä avoimena aineiston analyysissä.

5 MEDIABUSSIN MEDIAKASVATUS ON TEKEMÄLLÄ OPPIMISTA

Tässä luvussa esitän Mediabussi-tutkimuksen tutkimustulokset. Alaluvussa 5.1 käyn läpi bussin toimintaraportteja, joita Yle on kerännyt vuodesta 2007 alkaen. Tämä tuo perspektiiviä omaan tutkimusaineistooni. Alaluvussa 5.2 taustoitan kontekstia, kun kuvaan tutkimani Mediabussin toimittajia ja heidän käsityksiään työstään. Siihen, millaista mediakasvatusta media rakentaa yhdessä koulun kanssa suhteessa nuoriin ja lapsiin, vastaan alaluvussa 5.3. Toimittajien ja opettajien rooleja mediakasvatusprosessissa selvitän alaluvussa 5.4. Mediabussin toimittajien ja koulujen opettajien vuorovaikutusta analysoin alaluvussa 5.5. Lopuksi alaluvussa 5.6 teen vielä yhteenvedon tuloksista.

5.1 Mediabussin kiertueet: toimittajien ja opettajien dialogia?

Yle on seurannut Mediabussia vuosittain toimintaraporteissa, jotka olen saanut tätä tutkimusta varten käyttöni. Raportit kertovat toiminnan laajuudesta ja kehityksestä. Seuraavaksi esittelen toimintaa raporttien tietojen pohjalta. Samalla yritän raporttien avulla selvittää, missä määrin vuorovaikutus sekä dialogisuus näkyvät Mediabussin mediakasvatuksessa.

Vuonna 2007 Mediabussi kiersi 24 oppilaitosta. Kohteena olivat opettajat ja opettajaksi opiskelevat. Bussi koulutti noin 450 yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajaopiskelijaa. Peruskoululaisia oli noin 100 ja noin 30 opettajaa osallistui toimintaan. Yhteistyötä tehtiin Ylen Opettaja-tv:n kanssa. Mediabussi tarjosi erilaisia opetuspaketteja, joissa aiheina olivat muun muassa lyhytelokuva, mainonta, multimedia ja journalismi. Tavoite oli kehittää opettajien mediataitoja ja madaltaa tekniikkakammoa, missä Mediabussin kouluttajien mielestä onnistuttiin. Ongelmiksi kouluttajat nostivat muun muassa sen, että syksy oli kouluissa kiireistä aikaa ja opettajien sijaistukseen ei ollut kouluissa resursseja, jolloin opettajien koulutus jäi suunniteltua vähäisemmäksi. (Ylen Mediabussin toimintaraportti v. 2007)

Keväällä vuonna 2008 Mediabussin toiminta oli liitetty Minun ekotekoni – käsikirjoituskilpailuun. Kilpailussa palkintona oli Mediabussin kouluvierailu. Keväällä kiertue ulottui seitsemään kouluun ja kohteena oli noin 140 oppilasta sekä heidän opettajansa. Tehtiin animaatioita ja lyhytelokuvia. Kouluttajat havaitsivat, että opettajien omalla

kiinnostuksella oli suuri merkitys vierailun onnistumiseen. Toisaalta kouluttajat pohtivat myös, että bussista on eniten hyötyä niissä kouluissa, joissa opettaja ei ole aiemmin teettänyt projekteja tai joissa opettaja vieroksuu teknikkaa. Syksyllä Mediabussi kiersi opettajankoulutuslaitoksilla. Mukana oli runsaat sata opiskelijaa ja he tekivät itse lyhytelokuvia ja animaatioita. (Ylen Mediabussin toimintaraportti v. 2008)

Vuonna 2009 Mediabussi oli tauolla, koska rahoitus puuttui. Mediabussin vuosi 2010 sisälsi aamupäivisin peruskouluja ja iltapäivisin nuorisotaloja sekä kirjastoja. Kouluissa nuorimmat osallistujat olivat viidesluokkalaisia ja vanhimmat yhdeksäsluokkalaisia. Nuorisotaloissa bussi tavoitti 13-18 –vuotiaita nuoria sekä nuoriso-ohjaajia. Kirjastoissa bussi oli kaikenikäisten kirjastonkäyttäjien ulottuvilla. Tarkoitus oli tehdä nuorten ja aikuisten omia uutisia, joissa oli oma näkökulma paikalliseen tai yleiseen ilmiöön. Ensimmäistä kertaa nuorten videot julkaistiin Mun uutiset -nettisivustolla ja osa tv-koosteessa. Aikuisten tekemät videot julkaistiin internetissä Ylen A-tuubissa. Työpajoissa kävi noin 1600 ihmistä. (Ylen Mediabussin toimintaraportti v. 2010)

Vuonna 2011 Mediabussi kiersi aamupäivisin peruskouluja (luokat 5-9). Iltapäivisin bussi oli nuorisotaloissa, kirjastoissa sekä mediapajoissa sekä tapahtumissa. Nuorisotaloissa käyttäjät olivat 13-18 –vuotiaita. Kirjastoissa asiakkaat olivat myös mediasta kiinnostuneita aikuisia. Pääpaino oli tekemisen kautta oppimisessa. Opetuksen lähtökohtana oli edistää kansalaisvaikuttamista ja tuoda audiovisuaalisen viestinnän avulla lasten ja nuorten oma ääni esiin. Työpajoissa tehtiin nuorten ja aikuisten omia lyhytelokuvia, joissa oli henkilökohtainen näkökulma paikallisiin tai yleisiin ilmiöihin. Videoita julkaistiin Ylen Mun uutiset – internetsivustolla ja osa näytettiin samannimisessä koosteohjelmassa televisiossa Yle Teemalla sekä Tehtävä koulussa –ohjelmassa Yle Teemalla. Videoita laitettiin myös Youtubeen Mediabussin kanavalle. Työpajoissa oli noin 900 nuorta ja noin 80 opettajaa sekä nuoriso-ohjaajaa sekä muutamia kymmeniä vierailijoita. Kouluttajien tehtävänä oli herättää kysymyksiä, haastaa miettimään eri näkökulmia ja opastaa kuvaamisen sekä editoinnin perusteita. (Ylen Mediabussin toimintaraportti v. 2011)

Vuoden 2012 toimintaraportti ei ollut käytössäni, kun tein tätä tutkimusta. Mediabussin toimittajien keräämien tietojen mukaan bussi kiersi koulujen lisäksi myös kirjastoissa ja

nuorisotaloissa. Vuonna 2012 bussi kävi 25 peruskoulussa, kuudessa lukiossa ja kahdessa ammattiopistossa. Mediabussi vieraili myös kuudessa kirjastossa ja viidessä nuorisotalossa. Vuoden 2012 kiertue tavoitti lähes 800 nuorta. Yhteistyössä DOKKINOn kanssa tehtiin myös dokumenttityöpajoja. Tässä pro gradussani keskityn Mediabussin toimintaan peruskouluissa. Havainnoimissani kouluissa oppilaat työstivät fiktiivisen lyhytelokuvan vapaasti valitsemastaan teemasta. Lyhytelokuvat laitettiin internetiin Yle Areena -sivustolle. Mediabussi toi kouluihin välineet eli kamerat, jalustat, mikit, piuhat ja kannettavat tietokoneet, joilla elokuvat editoitiin valmiiksi.

Raporttien perusteella Mediabussista välittyy kuva toiminnasta, joka on hakenut muotoaan ja kohteitaan. Raporteista tulevat esiin myös tekijöiden innostus ja kokemus toiminnan tarpeellisuudesta. Toisaalta raportit kertovat myös, että joitakin bussin kiertueita ovat leimanneet myös kiireen tuntu ja pitkätkin ajomatkat. Alkuvuosien raporteissa mainitaan opettajilla olevan tekniikkakammoa, jota bussin on tarkoitus helpottaa. Viime vuosina Mediabussi on lisännyt koulujen ulkopuolisia vierailuja. Raporttien mukaan Mediabussin mediakasvatus on täyttänyt internetsivuilla julkilausutun tavoitteensa eli Mediabussi tulee ja auttaa ihmisiä tekemään omia mediaesityksiään, yleensä lyhytelokuvia. Elokuville on ollut tarjolla myös näkyvyyttä Yle omilla kanavilla. Toimintaraportit ovat kuitenkin varsin lyhyitä tiivistyksiä ja yhteenvetoja, koska ne on tarkoitettu Ylen esittelykäyttöön sekä ministeriölle rahoituksen käyttöraporttiin. Ne eivät siis juurikaan kerro, millaista mediakasvatusta toimittajat ovat rakentaneet tai millaista toimittajien ja opettajien välinen vuorovaikutus mediakasvatuksessa on. Näihin kysymyksiin tämä tutkimus aikoo vastata.

5.2 Mediabussi työpaikkana

Havainnoimistani ja haastattelemistani Ylen Mediabussin toimittajista toinen on Ylen vakituinen työntekijä. Hän on valmistunut yliopistosta maisteriksi journalistiikasta. Yliopistossa hän on opiskellut myös muun muassa kulttuurintutkimusta ja valtio-oppia. Hänellä on yli 10 vuoden työkokemus sekä Ylen valtakunnan että alueen uutistoimituksista radiossa ja televisiossa. Hän on tehnyt myös muun muassa tv-dokumentteja. Hän on ollut kiinnostunut mediakasvatuksesta ja kartoittanut mahdollisuuksia opiskella sitä, mutta hänellä ei ole mediakasvatuseriä. Tutkimuksessani hänen haastattelusitaattinsa olen merkinnyt koodilla Yle-toimittaja1.

Toinen Mediabussin toimittaja on opiskellut ammattikorkeakoulussa audiovisuaalista tuotantoa, mutta ei ole valmistunut, vaan mennyt töihin. Hän on tehnyt erilaisia töitä esimerkiksi audiovisuaalisen alan yrittäjänä. Hänellä on kokemusta muun muassa mainosten sekä musiikki- ja promootiovideoiden ohjauksesta ja suunnittelusta. Ylessä hän on tehnyt free lancer –työtä ennen Mediabussia. Hänellä ei ole mediakasvatusopintoja. Tutkimuksessani hänen haastattelusitaattinsa olen merkinnyt koodilla Yle-toimittaja2. Kutsun Mediabussin työntekijöitä tässä tutkimuksessa toimittajiksi, koska he edustavat kouluissa mediaa.

Toimittajat kiinnostuivat työstä Mediabussissa, kun he näkivät Ylen intranetissä, että työpaikat olivat haettavissa. Mediabussista heillä ei ollut ennakkokäsityksiä:

”Mulla oli sellainen olo, että tämä kiinnostaisi, mutta en ollut ihan varma. Olen tehnyt työtä pitkään ja se on raskasta. Sitten näin Ylen intra-sivuilla, että tähän Mediabussiin haettiin työntekijää vuodeksi. Mä en edes tiennyt, mikä on Mediabussi. Sitten googlasin ja sehän oli ihan täydellinen mun henkilökohtaisiin tarpeisiin sopiva. Tämä on mediakasvatusta ja pystyn kokeilemaan, millaista se on ja onks se sellaista, joka mua oikeesti kiinnostaa. Ja sitten mä saan ikään kuin taukoa siihen toimittajan työhön, jota olin tehnyt jo kauan.” (Yle-toimittaja1)

”Näin intranetissä, että tällaista on ja kuulosti kiinnostavalta. Sattumalta tiesin edellisen kouluttajan ja kyselin häneltä lisää. Se alkoikin kuulostaa tosi mielenkiintoiselta. Mä ehkä pelkäsin, että se olis enemmän sellaista, että mennään johonkin ja puhutaan. Mutta sitten kävi ilmi, että se olikin tositoimia, niin se alkoikin kiinnostaa.(Yle-toimittaja2)”

Mediabussi näyttää määräaikaisena työpaikkana tarjoavan työntekijöille mahdollisuuden kokeilla jotain uutta tai sopivan mittaisen pätkän verran vaihtelua nykyiseen työuraan.

Työantaja Yle edellyttää Mediabussin työntekijöiltä mediakasvatuskoulutusta tai – kokemusta, taitoa ja kokemusta tv-sisältöjen tekemisestä sekä teknisten välineiden hallintaa. Tuottajalta saatujen tietojen mukaan työntekijöitä palkatessaan Yle on etsinyt työparia, jossa työntekijöiden taidot täydentävät toisiaan. Molemmilta ei siis ole vaadittu kaikkia edellä mainittuja taitoja. Mediabussi on projekti, joka on saanut rahoitusta vuodeksi kerrallaan. Työntekijät on siis valittu vuoden pestiin. Jos työntekijät ovat halunneet jatkaa, niin Yle on uusinnut heidän sopimuksensa seuraavaksikin toimintakaudeksi rahoituksen varmistuttua.

Alkuvuonna 2013 Mediabussi ei kiertänyt, koska Yleltä ei järjestynyt rahoitusta.
(Mediabussin tuottajan sähköpostiviesti 9.11. 2012.)

Toimittaja kokee Mediabussin suhteellisen vapaaksi työkentäksi. Kukin työpari saa suunnitella omaa toimintatapaansa varsin itsenäisesti. Edeltäjien työ noteerataan, mutta se ei sido toiminnan suunnittelua:

”Kun mä tosiaan näin yhden kerran, mitä bussin edelliset toimittajat teki, niin siinä oli paljon semmoista, että huomasin ajattelevani ehkä toisin. Ja kun kukaan ei tässä sano, että mitä täytyy tehdä, niin oli täysi vapaus tehdä jotain muuta. Se, mitä mä ajattelin toisin oli se, että pitää olla kaksi päivää yhdessä paikkaa. En halua, että on kauhea kiire koko ajan. Ja sitten, että tässä ei kannata käyttää aikaa teorian opettamiseen, mitä esimerkiksi opettajat voi opettaa lukemalla esimerkiksi kirjasta lajityyppejä.” (Yle-toimittaja1)

Aikataulut suunnitellut Yle-toimittaja1 sanoo, että he ovat saaneet tehdä Mediabussia niin kuin olivat halunneetkin. Hän kertoo olevansa käytännössä kaikki työpäivät jossain kouluttamassa ja toimistopäivät Pasilassa ovat jääneet vähiin.

Toimittajien mielestä se, että Mediabussin pajoissa on tehty esimerkiksi lyhytelokuvia eikä radio-ohjelmaa johtuu bussissa valmiina olleesta kalustosta eli kameroista ja editointivälineistä. He eivät ole niitä valinneet, mutta he rakentavat toiminnan niiden pohjalle.

5.3 Mediakasvatus ja tekemällä oppiminen

Seuraavaksi kuvaan Mediabussin prosessissa painottuvaa toiminnallista mediakasvatusta havaintopäiväkirjan pohjalta.

Mediabussi eli vaalea pakettiauto tulee koulun pihaan ennen aamuyhdeksää. Toimittajat etsivät bussin tilanneen opettajan, joka ohjaa Mediabussilaiset vapaaseen tilaan. Toimittajat laittavat välineet valmiiksi. Kello yhdeksän Mediabussin työpaja alkaa koulussa lyhyellä tekijöiden esittelyllä. Mediabussin toimittajat kertovat olevansa Ylestä, mutta eivät kerro yhtiöstä mitään erityistä. He määrittelevät omat roolinsa pajassa. Toinen esittelee itsensä toimittajaksi. Esittelen tässä kohdassa myös itseni luokalle. Kerron oppilaille olevani myös

Ylessä töissä, mutta luokassa olen opiskelijana ja seuraamassa Mediabussin toimintaa, sillä teen tutkimusta. Mediabussin toimittaja sanoo oppilaille, etteivät kiinnittäisi minuun mitään huomiota. Siirryn luokan seinustalle ja varsin nopeasti minun läsnäoloni näyttää unohtuvan. (havaintopäiväkirjat 4.10. ja 15.10. 2012)

Toiminnallinen tekemällä oppiminen leimasi havaintojeni mukaan Mediabussin toimintaa. Mediabussi oli kummassakin aineistoni koulussa kaksi päivää. Ensimmäisen päivän alussa toimittajat esittelevät käytettävät laitteet eli kameran, jalustan ja mikrofoniin. Lyhyen alun jälkeen tehdään ensimmäinen käytännön harjoitus. Vapaaehtoiset kaksi oppilasta eli kuvaaja ja äänittäjä käyvät kuvaamassa yhden kuvan. Tämän jälkeen seuraavat kaksi oppilasta kuvaavat seuraavan kuvan. Yhteensä tällaisia kuvia otetaan neljä. Kuvissa toinen Ylen toimittajista esimerkiksi soittaa kitaraa ja viimeisessä hän poistuu ovesta. Tekovaiheessa toimittajat opastavat kameran sijoittelussa ja äänen tallentamisessa. Toimittajat eivät opeta esimerkiksi kuvakokoja, vaan korostavat lähikuvan merkitystä esimerkiksi tunteiden ja toiminnan kertojana. Harjoituksen kautta toimittajat pystyvät havainnollistamaan elokuvan tapaa kertoa. (havaintopäiväkirjat 4.10. ja 15.10. 2012)

Mediabussin ensimmäisenä päivänä oppilaat tekevät myös muita harjoituksia. Ryhmät kuvaavat yhden kuvan, jossa yksi toiminta (esimerkiksi ovesta poistuminen) tapahtuu alusta loppuun mieluiten lähikuvassa. Tämän lisäksi ryhmien (4-5 oppilasta) on kuvattava jokin arkinen toiminta ja ilmaistava se mielenkiintoisesti kolmella tai neljällä kuvalla. Toimittajat kuvaavat yhden esimerkin itse ja kertovat, että elokuvan tekeminen on tapahtumien valintaa, tiivistämistä ja niiden kuvaamista. Tämän jälkeen ryhmät menevät kuvaamaan omat muutaman kuvan harjoitustyönsä. Sen jälkeen ne katsotaan yhdessä yksi kerrallaan ja niistä keskustellaan. Kunkin työn katselun jälkeen toimittajat kysyvät ensin kommentteja muilta kuin kyseisen työn tekijöiltä. Kun katsojat kertovat omista tulkinnoistaan ja toimittajat omistaan, niin toimittajat korostavat katsojan roolia. Toimittajat mainitsevat, että katsoja on aina oikeassa. Katsojan tulkinta voi olla eri kuin tekijän ja katsoja myös aktiivisesti luo merkityksiä kuvista. Tässä vaiheessa toimittajat muistuttavat, että tekijöiden täytyy olla tosi tarkkoina siinä, mitkä kuvat ilmaisevat parhaiten sitä, mitä he haluavat sanoa. Harjoitustöitä kommentoidessaan toimittajat myös kiinnittävät huomiota teknisiin yksityiskohtiin eli esimerkiksi miten äänitys toimi. Ensimmäinen päivä päättyy ryhmien oman lyhytelokuvan ideointiin. Ryhmät ideoivat oman aiheen ja käsikirjoituksen. Toimittajien lisäksi opettajat

ovat ryhmissä mukana miettimässä. Muutamat ryhmät tarvitsevat hyvinkin paljon Mediabussin toimittajien apua. Toimittajien on hyväksyttävä idea ja käsikirjoitus, ennen kuin oppilaat voivat alkaa kuvata elokuvaansa. (havaintopäiväkirjat 4.10. ja 15.10. 2012)

Mediabussin toinen päivä on varattu oppilaiden elokuvien kuvaamiseen ja editointiin. Joitakin ideoita työstetään vielä toisen päivän aamuna. Editointia varten toimittajat kasaavat jokaiselle ryhmälle oman kannettavan tietokoneen, jossa on editointiohjelma. Toimittajat auttavat ryhmiä editoinnissa näyttämällä itse, miten leikataan. He myös neuvovat ja ottavat kantaa, miten kokonaisuudesta saisi mahdollisimman toimivan. Toisen päivän päätteeksi valmiit elokuvat katsotaan yhdessä ja niitä kommentoidaan. Elokuvat julkaistaan parin viikon kuluessa internetissä Yle Areenassa Mediabussin omalla paikalla. Opettajat saavat myös muistitikuille koottuna elokuvat. Toimittajat suosittelevat, että jos oppilaat haluavat jakaa elokuvaa muille, niin he jakaisivat Yle Areenan linkkiä. (havaintopäiväkirja 16.10.2012)

Mediakasvatustutkimuksessa käytännön läheisyyttä ja itse tuottamista pidetään tärkeänä osana mediakasvatuksen kokonaisuutta (ks. esim. Buckingham 2003, 153-154; Kupiainen & Sintonen 2009, 13-14). Havaintopäiväkirjoissa 4.10. ja 15.10. totean, että Mediabussin toimittajat määrittävät toiminta-ajatustaan kuitenkin korostetusti käytännöllisen otteen ja toiminnan kautta. Toimittajat kertoivat ennen haastatteluja, etteivät he ole esimerkiksi juurikaan lukeneet mediakasvatuskirjallisuutta tai pohtineet mediakasvatusteorioita. Tutkimushaastattelussa toinen toimittajista liittyy mediakasvatuksen vahvasti mediaesityksen tekemiseen ja tekemällä oppimiseen:

”Toi koko mediakasvatus termi on varmaan aika laaja. Ja mulla ei ole ainakaan itsellä sellaista, koska mä en ole mitenkään aikaisemmin suuntautunut mediakasvatukseen. Mä en tiedä, että voisko sen jakaa karkeasti ikään kuin kahtia. Toisaalta mediakasvatus voi olla just sitä, että opetetaan asioita ja kerrotaan ja näytetään että on tällaista ja tällaista. Ja sitten yritetään jotenkin sanallisesti selittää, että millaisia eettisiä juttuja siihen liittyy. Ja sitten toinen puoli on just tää, mitä me tehdään eli hyvin käytännönläheistä. Eli jos haluaa elokuvaa saada aikaiseksi, niin mistä se oikein koostuu. Tietysti toivoittais, että se lisää tietoisuutta ja semmoista, että osais katsoa elokuvia vähän eri tavalla ja nähdä että ne on tuossa leffassa tehnyt samalla tavalla, niin kuin me tuolla pajassa.” (Yle-toimittaja2)

Yle-toimittaja2:n pohdinnassa mediakasvatus näyttäytyy välinekeskeisenä. Elokuvavälineen hallinta tarkoittaa kuvallisen ilmaisun ja ajattelun opettamista. Tässä lähestymistavassa mediakasvatukseen on mukana kuitenkin myös teknologiakasvatuksellisen orientaatio. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 23-24.)

Kun toimittajat kertovat Mediabussin toiminnasta kouluissa, he puhuvat pajasta tai työpajasta. Oppilasryhmiltä he odottavat kahden päivän työpajan tuloksena fiktiivistä lyhytelokuvaa, jonka kestoksi suositellaan paria minuuttia. Mediabussilaiset ovat koulussa opettamassa kuvallisen viestinnän ja kuvallisen kielen perusteita käytännössä:

”Nuoret ehkä hahmottavat elokuvanteon prosessin sillä tavalla, että pannaan kamera päälle ja sitten siinä edessä ikään kuin tehdään jotain. Mutta tietenkään ei tajuta, ettei se vielä ole elokuvallista ilmaisua, eikä se tee vielä kuvakieltä. Meidän edeltäjät sanoivat, että niitä lähikuvia on vaikea saada eikä niitä ole tehty. Me otettiin se sitten puoliksi tietoisesti yhtenä haasteena. Koska kun tekee fiktioelokuvaa, niin siitähän se vähän syntyy, että asioita tapahtuu ja sitten ne tuntuu joltakin ja se pitää lähikuvassa näkyä. Jos haluaa katsojalle jotain kertoa, niin se pitää selkeästi näyttää.” (Yle-toimittaja2)

Fiktiivisten lyhytelokuvien tekeminen ei ollut kuitenkaan itsestäänselvyys. Journalistisen koulutuksen saanut Yle-toimittaja1 kertoo, että aluksi pajoissa kokeiltiin toisenlaista lähestymistapaa:

”Mediakasvatuksesta tulee ensiksi mieleen jostain syystä fakta tai että ois hyvä tietää jotain, en edes osaa sanoa mitä. Sitten huomas käytännössä sen, että nuorten on tosi vaikeaa tajuta muotoa, kun he eivät ole esimerkiksi koskaan leikanneet mitään. Heti jos lähtee tekemään faktaa, niin siinä on mukana yksittäisiä kuvia, haastattelua ja spiikkiä. Me huomattiin, että meidän piti käytännössä editoida, koska he ei osaa. Ajatus oli, että meidän teema olis voinut olla Paras mesta tai Mun mesta. Oltais saatu kerättyä tällainen galleria eri puolilta Suomea sellaisista paikoista, joissa nuoret viettää aikaansa. Visiossa oli mitä mielenkiintoisempia paikkoja ja vaikka jotain autiotaloja tai tämmöisiä. Mutta nuoret viettää näköjään aikaansa K-marketissa, oli se karu totuus. Plus oli sitten tää, että he ei oikeesti hallitse sitä muotoa. Niin sitten tuli kuvaan mukaan fiktio, joka on muotona sillä tavalla selkeä, että siinä pannaan sillai palikoita peräkkäin. Toinen mikä muokkasi sitä oli ikään kuin järkyttäväkin oivallus siitä, miten vähän lapset ymmärtää tästä asiasta.” (Yle-toimittaja1)

Kaikki mediaesitykset sisältävät jaettuja merkityksiä ja säännönmukaisuuksia. Tällöin esitysten ymmärtäminen edellyttää oman mediakokemuksen pohtimista ja näkemistä osana kulttuurisia jäsennyksiä (Seppänen & Väliaverron 2012, 10-17). Mediakasvatuksen tutkijat

pitävät juuri oman mediasuhteen arviointia mediakasvatuksen ytimenä (esim. Kotilainen 2001; Herkman 2007). Se, että Mediabussin oppilaat eivät ole hahmottaneet faktan muotoa ja sen säännönmukaisuuksia, olisi tarjonnut mahdollisuuden pohtia oppilaiden omaa mediakokemusta ja nuorten omasta arjesta nousevaa mediankäyttöä syvällisemminkin mediakasvatuksen keinoin. Mediabussin vierailulla koulussa on kuitenkin selvä käytännöllinen tavoite eli nuorten omien lyhytelokuvien tekeminen, joita on tarkoitus myös julkaista internetissä. Yle-toimittaja2:n mielestä pajan yhden kuvan harjoituksesta valmiiseen lyhytelokuvaan loogisesti etenevä rakenne tuottaakin onnistumisen kokemuksia:

”Kun näkee, kuinka hyvin nää on tehnyt just sitä, mitä pyydettiin. Yksi poika esimerkiksi ilmoitti aluksi, että hän ei halua osallistua millään lailla. Kymmenen minuutin päästä ne tulee kuvaamasta harjoitusta ja sitten se sama poika kysyy, että kait me kuvataan tänään vielä lisää. Ja kun ne on pakertanut sitä elokuvaa eikä välttämättä aina tietäen, miksi jotain on tehty ja sitten editoinnissa ne ymmärtää, että miksi piti ottaa tietynlaisia kuvia ja toimia tietyllä tavalla. Ne nauttii älyttömästi siitä, miltä se kaikki näyttää ja toimii leikattuna.” (Yle-toimittaja2)

5.3.1 Toimittajien mediakasvatus tarjoaa kriittisyyden ituja

Uutisjournalistisen taustan omaava Mediabussin Yle-toimittaja1 yhdistää mediakasvatukseen kriittisen mediakasvatuksen tavoitteleman ymmärryksen, jonka avulla esityksen valinnat ja rakentumistavat paljastuvat:

”Mä luulen, että mun käsitykseni mediakasvatuksesta on vanhanaikainen. Mä en ole mitenkään tässä sosiaalisen median maailmassa mukana ja musta siitä puhutaan tosi paljon näinä päivinä, että ihan siinäkin mielessä olen vanhanaikainen. Mulle jostain syystä tärkeää olisi se, että nää lapset ja nuoret ymmärtäisi, miten nää on ikään kuin tehty. Tämän kautta tulisi ikään kuin taju siitä, että ne kaikki on valintoja, mitä heille tarjotaan. Joku on tietoisesti tehnyt asiat jonkinlaiseksi. Ja mulla on ehkä tässä lievä ristiriita, että mä en ole ihan varma, että opettaako tämä, mitä me tehdään ihan täydellisesti sitä, mitä mä haluaisin opettaa. Tietyllä tavalla se tulisi ehkä sieltä faktan tekemisestä, mutta kyllä tää ehkä osaltaan. Nuorten pitäisi ymmärtää, että kun joku tekee niille jonkun mediatuotteen, niin mitä se, joka on tehnyt, on ajanut sillä takaa tai ajatellut. Että osaisi sen vuoksi, sen avulla suhtautua jotenkin kriittisesti.” (Yle-toimittaja1)

Kriittisen vaiheen mediakasvatuksen tavoitteena on ollut yhteiskuntatietoinen median lukija, joka ymmärtää esimerkiksi median tuotantologiikan ja esitysten rakentamistekniikat (Masterman 1994). Yle-toimittaja1:n mainitsema mediaesityksen viattomuuden illuusion

poistaminen ja esitysten tarkoituksellisuuden korostaminen sisältyvät mediakasvatuksen kriittisen vaiheen näkemyksiin.

Anu Kantola (2011) kuvaa, kuinka 2000-luvulla muun muassa internet on muuttanut toimittajan työtä ja millaisia tapoja toimittajilla on suhtautua yhteiskunnan sekä median muutoksiin. Kantolan tyypittelemä notkean modernin toimittaja esimerkiksi ei pidä sosiaalista mediaa journalismin tuhona, vaan journalismia ja yhteiskuntaa muuttavana murroksena, jossa toimittajan on oltava mukana. Myös Mediabussin Yle-toimittaja1 tiedostaa median muutokset viittaamalla sosiaaliseen median maailmaan. Toimittaja asemoi itsensä kuitenkin ulos notkean modernin maailmasta ja kuvaa itseään tässä suhteessa vanhanaikaiseksi.

Juha Herkman (2007) arvioi, että mediasisältöjen tekeminen ja niiden tuotantoprosessien erittely eivät automaattisesti takaa kriittisyyttä. Mediaesityksen itse tekeminen tekee oppilaasta/kuluttajasta tuottajan, mutta median tuottajan lähtöoletukset mediasta ja yhteiskunnasta saattavat jäädä vaille pohdintaa ja kyseenalaistamista. Kriittinen kasvatus pyrkii kansalaisten aktiivisen osallistumisen lisäämiseen ja mediakasvatus kannustaa vaihtoehtoihin mediankäyttö- ja tekotapoihin. (Emt., 202-203.). Mediabussin mediakasvatus ei sisällä Herkmanin määrittelemiä kansalaiskriittisyyden ituja. Myöskään sitä, mitä kriittisyydellä pyritään saamaan aikaiseksi, ei ole tietoisesti määritelty tai julkilausuttu. Mediabussin Yle-toimittaja1 itse asiassa epäilee lyhytelokuvapajan mediakasvatuksen tuloksellisuutta kriittisyyden näkökulmasta:

”En mä usko, että me onnistutaan siinä. Tällaisen lopputulos ei voi olla se, että on olemassa tän jälkeen kriittisiä mediankäyttäjiä. Että tää on niin tietyllä lailla peruskurssi. Mulla on sellainen olo, että tämä on kuitenkin tärkeää. Mä en tiedä, mitä me saadaan tällä aikaan suoraan sanottuna. Ne innostuu, niillä on hauskaa, mutta se ei ikään kuin ole varmaan mediakasvatuksen tavoite, että lapset viihtyis mediapajassa.” (Yle-toimittaja1)

David Buckinghamin mukaan (2003) viihtyminen, mielihyvä ja leikki kuuluvat mediakasvatukseen ja nuorten omaan luovaan mediatuottamiseen, joka haastaa esimerkiksi koulun tai kasvattajan kulttuuriset käsitykset hyvästä tai sallitusta. Mutta pelkkä hauska tekeminen ei riitä, vaan mediakasvattajan pitää myös auttaa ja rohkaista nuoria pohtimaan

omaa mediakulttuuriaan. Tällainen kriittinen pohdinta auttaa hahmottamaan esimerkiksi niitä olosuhteita, joissa nuorten median tuotannon ja vastaanoton merkitykset ja mielihyvä syntyvät. Mediakasvatus yhdistää median tuottamisen ja sen kriittisen analyysin vuorovaikutteiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi. Myös oppiminen on dialogista, jossa opettajankin mediakäsitykset ja tieto eivät ole kritiikin tai keskustelun ulottumattomissa. (Emt., 153-154; 171-172.)

Yle-toimittaja1:llä on itsellään uutisreportterin tausta ja ymmärrys esimerkiksi uutisen tekemisen lainalaisuuksista. Uutisten kriittinen arviointi ja uutisten teon logiikan avaaminen liittyvät kokemukseen mediakasvattajuudesta:

”Eniten mä olen tuntenut olevani mediakasvattaja semmoisena hetkenä, kun mä olen hommannut uutisista uutisten raakamateriaalia, yhden haastattelun esimerkiksi. Mulla oli uutisiin kuvattu haastattelu romaniopiskelijasta ja kaikki siihen kuvatut materiaalit. Sitten mä yhdessä pajassa näytin sen uutisinsertin, joka oli tehty ja jossa tää oppilas sanoo, että ”kyllä koulunkäynti on tärkeää”. Sitten mä näytin sen alkuperäisen haastattelun, jossa se sanoo, että ”kyllä koulunkäynti on tärkeää, mutta se sanoo siellä myös esimerkiksi, että ” en mä tiedä jaksaks mä käydä tätä koulua loppuun”. Eli että se sanoo siinä myös tämän, joka olis tehnyt siitä uutisesta ihan erilaisen. Eli tämä uutinen on totta, mutta se tapa, jolla uutinen on totta, on juuri tällainen. Eli se voisi olla toisenlainen ja olla yhtä aikaa totta. Musta siinä ollaan sellaisen äärellä, jossa musta näissä asioissa on kyse. Tohon tapaan paljastais sen tavan, jolla uutisia itseasiassa rakennetaan. Ja uutiset siinä mielessä, että niillä on joku sellainen ihmeellinen status, että ne olis aina totta ja tärkeää. Että siinä mielessä tämä fiktio menee aavistuksen ikään kuin sivuun siitä, mikä musta puhtaimmillaan voisi olla mediakasvatusta. Mediabussi on tietyllä tavalla hyvä alku. Sitten voisi mennä jollekin jatkokurssille, jossa puramme jonkin uutisen osiin ja teemme itse.” (Yle-toimittaja1)

Mediakasvatus voisi olla siis keino muun muassa paljastaa uutisten tuotantorakenteita ja uutisten rakennettua tapaa vakuuttaa vastaanottajat. Näin kuvattuna mediakasvatuksen tavoite on siis kognitiivinen ja kriittinen tulkinta- ja arviointitaito, joka vastaa perinteistä käsitystä medialukutaidosta (Kupiainen & Sintonen 2009, 14).

Mediabussi keskittyy kuvallisen viestinnän ja kielen perusteiden opastamiseen lyhytelokuvien tekemisen kautta, koska opettajat ja oppilaat eivät tunnu toimittajien kokemuksen mukaan perusteita hallitsevan. Toimittajien mielestä mediakasvatus ei voi olla vain koulun vastuulla:

"Mulla on ehkä sellainen olo, että meidän ammattilaisten pitäisi sotkeutua siihen (mediakasvatukseen) paljon enemmän kuin me nykyään sotkeudutaan, koska tuntuu, että esimerkiksi opettajat eivät ymmärrä siitä mitään. Että on semmoinen valtava tarve tiedolle, joka tällä hetkellä on melkein ainoastaan meillä tekijöillä. Ja sitä pitäisi saada jotenkin jonnekin muualle." (Yle-toimittaja1)

"Mediakasvatus on mun mielestäni ehdottomasti vanhempien tehtävä. Toki esimerkiksi Yleisradiolla on siinä oma roolinsa, koska se on suuri, julkinen mediayhtiö ja julkisena palveluna rahoitettu. Se (Ylen rooli) pitäisi olla käytännön tasolla vieläkin näkyvämpää kuin mitä se on ollut. Kaupallisilta mediayhtiöiltä on vaikea tietysti vaatia yhtään mitään, että heillä on niin omat intressit. Jossain määrin mediakasvattajan roolia voi olla kouluilla." (Yle-toimittaja2)

5.3.2 Opettajien mediakasvatus korostaa mediasuhteen pohdintaa

Ensimmäinen haastattelemistani opettajista oli satakuntalaisen alakoulun viidennen luokan opettaja. Hän oli kasvatustieteen maisteri, joka oli työskennellyt opettajana noin 20 vuotta. Hän kuvasi omaa mediasuhdettaan keskiverroksi ja itseään "vanhan kansan ihmiseksi". Hänelle aamun sanomalehti oli tärkeä. Hän katsoi vähän televisiota. Internetistä hän seurasi uutisia ja sosiaalisesta mediasta hän ei ollut mitenkään kiinnostunut. Alakoulun opettaja ei itse yrittänyt tilata Mediabussia. Alun perin saman koulun esikoulun opettaja oli messuilla havainnut Mediabussin ja kiinnostunut siitä. Kävi kuitenkin myöhemmin ilmi, ettei bussi ole tarkoitettu niin nuorille kuin esikouluikäisille. Näin sovittu Mediabussivierailu siirrettiin saman koulun viidesluokkalaaisille. Tutkimuksessani hänen haastattelusitaattinsa olen merkinnyt koodilla Opettaja1.

Toinen opettajahaastateltavani oli kymenlaaksolaisen yläkoulun yhdeksäsluokkalaisten kuvaamataidon opettaja. Hän oli opiskellut taiteen maisteriksi taidekasvatuksesta ja tehnyt opettajan pedagogiset opinnot yliopistossa. Hän oli työskennellyt peruskoulussa opettajana runsaat 10 vuotta. Hän opetti valinnaisainetta eli mediaviestintää kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaaisille. Omaa mediasuhdettaan hän kuvasi monipuolisesti. Hän käytti eri välineitä sanomalehdestä iPadiin ja oli kiinnostunut mediasta. Aamun sanomalehden merkitys hänelle oli erityisen tärkeä. Sosiaalisessa mediassa hän ei ollut mukana käyttäjänä, mutta ymmärsi mitä se on ja somea pohdittiin oppilaiden kanssa kursseilla. Hän itse oli tilannut ja

halunnut Mediabussin paikalle. Tutkimuksessani hänen haastattelusitaattinsa olen merkinnyt koodilla Opettaja2.

Mediakasvatusta määritellessään Opettaja2 korostaa, että oppilas tekemisen kautta alkaa myös miettiä omaa mediasuhdettaan ja mediaa yleensä:

”Mun mielestäni mediakasvatus on sitä, että nuoret oppii omaa mediakäyttämistä ja kriittisyyttä. Ja tietysti tekemisen kauttahan sitä oppii, näkee mitä siellä median takana on. Ettei kaikkea usko ja oppii elämään, koska se on koko ajan tässä ympärillä. Oppilas joutuis vähän miettimään ja pohtimaan niitä asioita, ettei vain ole se pelkkä passiivinen vastaanottaja. Oppii löytämään sieltä ne oikeet asiat, mitä tarvii. Kaikki toi mediahan on vuorovaikutteista, ei ole mitään viestiä olemassakaan ilman, että sillä olisi jotain tarkoitusta. Mehän tutkitaan esimerkiksi mainontaa ja symboliikkaa. Kuvaamataidon puolelta me lähestytään mediaa kuvan kautta. Meillä on tämä valokuva ja elokuva sitten mainonnan maailma, aikakauslehdet ja sanomalehdet, joissa katsotaan vähän myös tekstiäkin eli esimerkiksi otsikkoa ja kuvaa. Että kyllä me hyvin laajasti käydään läpi. Välillä tulee oppilaiden puolelta, että mediassa tapahtuu jotain erityistä, niin sitten keskustellaan siitä ja otetaan selvää. Esimerkiksi Facebook on semmoinen. Yks osa sitä kasvatusta on, että tulee itse aktiiviseksi ja seuraa näitä asioita, mitä tapahtuu.” (Opettaja2)

Mediaviestintää opettava Opettaja2 näkee mediakasvatuksen paitsi nuorten oman mediasuhteen tiedostamisena ja reflektointina, niin myös prosessina, jonka sisältöä ei voi ennakolta lyödä lukkoon. Nuorten omasta arjesta nousevat asiat ovat myös merkityksellisiä ja niitä otetaan myös tähän prosessiin mukaan. Tällainen prosessimainen mediakasvatus yhdistää säätelyä kaipaavaan mediasuhteen ja mediataitoihin keskittyvän mediasuhteen sekä haastaa erilaiset mediamaut (opettajan ja oppilaiden) ja elämismaailmat dialogiin, eikä yksipuoliseen taitojen, tietojen ja arvojen omaksumiseen (Kupiainen 2009, 175- 179). Tämä on samalla lähellä David Buckinghamin (2000) vaatimaa kriittistä mediakasvatusta, joka ei ole vain mediaesitysten tarkoitusten ulkokohtaista, kyynistä ja rationaalista analyysiä, vaan myös esitysten sosiaalisen todellisuuden kytkemistä nuoren omaan kokemukseen ja arkeen. Opettaja2:n näkemyksen mukaan mediakasvatus ja medialukutaito elävät vuorovaikutuksessa ja muokkaantuvat myös nuorten oman arjen ja mediakulttuurin ilmiöiden myötä. Medialukutaitoa voi ja pitää jatkuvasti kehittää ja opetella, se ei koskaan täydellisty (Kupiainen & Sintonen 2009, 15).

Alakoulun viidesluokkalaisten opettajalle, Opettaja1:lle, mediakasvatus merkitsee tiedonhaun ja mediakriittisten arviointitaitojen opettamista:

”Kyllä se on mennyt nykyisin siihen, että osaa etsiä luotettavaa tietoa eri lähteistä ja muodostaa omia mielipiteitään sen tiedon pohjalta. Ettei käy se, mikä on nykyisin myös mahdollista, että elää jossain toisessa todellisuudessa. Se onkin iso se vastuu siinä, mitä tarjoaa. Sen mä koen koulussakin tärkeäksi, että jokainen löytäis ne työkalut, millä löytää sen oikean tiedon. Koen tärkeäksi, että tietää nyt mitä siellä taustalla on, vaikka kun me ollaan harjoiteltu nyt tätä kuvallista ilmaisua, että millä tavalla ne rakentuu. Että se ei ole vain sitä, että kamera laitetaan pyörimään ja siinä vain tapahtuu ne asiat. Kaikki on mietitty etukäteen ja tehty käsityönä, niin se on lapsillekin tosi tärkeää tiedostaa se asia.” (Opettaja1)

Yläkoulun opettajan mukaan medialukutaitoinen nuori osaa nähdä ja ymmärtää kuvien sekä viestien tarkoituksia ja taustoja. Esimerkiksi mainontaa analysoidessa oppilas osaa itse eritellä muun muassa, mitä mainostaja on ajatellut ja miten sekä kenelle mainostaja viestinsä kohdistaa. Medialukutaitoinen osaa myös itse tehdä esimerkiksi mainoksia, kun ymmärtää niiden tapaa tuottaa merkityksiä. Alakoulun opettajan mielestä medialukutaitoinen nuori osaa etsiä oikeista lähteistä oikean ja olennaisen tiedon, koska mediassa samasta asiasta voi olla niin monta eri vivahdetta ja vääristettyä tietoa.

5.4 Toimittajat eivät ole opettajia

Havaintopäiväkirjoissani 4.10. ja 15.10.2012 mainitsen, että Mediabussin toimittajien työnjako pajassa oli selvä ja pajan runko säilyi samana molemmilla havaintokerroillani. Toimittajat olivat paikalla auttamassa oppilaita tekemään lyhytelokuvia. Pajojen alussa he esittelivät itsensä lyhyesti Ylen toimittajiksi, Ylen työntekijöiksi tai kouluttajiksi. Molempien pajojen alussa he kuitenkin korostivat, että he eivät ole opettajia. Tutkimushaastatteluissa toimittajat myös rajaavat opettajuuden ja kasvattajuuden rooleja pois itseltään:

”Me ollaan ikään kuin tekijöitä ja me ollaan tultu siirtämään meidän osaamista eteenpäin. Toki opettajia siinä mielessä. Toi kommentti viittaa just siihen, että meidän asenne ja tyyli tehdä tätä hommaa on, että me annetaan eväitä ja tehdään asioita, sen sijaan että me vedettäis liitutaulu täyteen tavaraa ja pyydetäisi jotakuta kirjoittamaan, että mitäs mietitte tästä. Mun oma rooli on just se, että mä hallitsen tiettyjä juttuja, joita voi siirtää eteenpäin ja että mä

yrityn innostaa noita tekemään ja keksimään silloinkin, kun on vähän vaikeaa.” (Yle-toimittaja2)

”Jos mä olen ihan rehellinen, niin sitä tulee joskus sanottua ikään kuin sen takia tietyllä lailla opettajille siitä syystä, että mulla ei ole aavistustakaan onko meidän pedagogiset menetelmät päteviä. Me ei oikeesti olla opettajia. Me ollaan tuon asian ammattilaisia ja se on se näkökulma, mistä me tullaan ja mistä me puhutaan. Kukaan oppilaista ei koskaan kysy meidän oikeasta työstä mitään, mikä on musta vähän jännää. Mä vähän ehkä tarjoaisin itseäni vähän sivulauseessa sillain, että mä oon nyt toimittaja, että jos joku hoksaisi tulla kyselemään sen takia jotain, mutta ei ne tuu.” (Yle-toimittaja1)

Mediabussin toimittaja on koulussa ennen kaikkea median ja mediatuotannon ammattilainen, eikä pedagogisesti koulutettu opettaja. Sanomalehtitoimittajien mediakasvatustyötä kouluissa tutkinut Anni Kakkola (2009) havaitsi pro gradussaan myös, että kouluvierailulla lehtitoimittaja halusi pysyä toimittajana ja korosti pedagogisen koulutuksensa puutetta. Kakkolan mielestä mediakasvatus ei ole juurtunut toimittajan ammatti-identiteetin ytimeen, koska mediakasvatus ei ole osa toimittajakoulutusta, eikä mediakasvatusta koeta toimituksissa yhteiseksi asiaksi. (Emt., 76.) Yliopistossa journalistisen koulutuksen saanut Mediabussin Yle-toimittaja1 kuitenkin sanoo hahmottavansa itsensä myös kouluttajana, joka tiedostaa mediakasvatusodotukset:

”Mä olen eniten ehkä tän työn tekijä, joka tulee tänne opettamaan miten tätä tehtäis. Ja sinänsä se on jo mediakasvatusta. Sitten on tiettyjä hetkiä, jolloin mä ajattelen, että okei tässähän piti olla kyse mediakasvatuksesta, jolloin mä ehkä tuotan joitakin lauseita, jotka ovat mun mielestä enemmän mediakasvatusta, kuten: Elokuvi ssahan kaikki on tarkkaan valittua, mitä siinä ikään kuin näkee ja mitään ei laiteta sinne ilman syytä.” (Yle-toimittaja1)

Yle-toimittaja1:n mediakasvattajatietoisuus näyttää olevan kiinni tekemisessä ja toiminnassa. Vaikka toimittajan mielestä lyhytelokuvan teon opettaminen on jo sinänsä mediakasvatusta, niin mediakasvattajan rooli vaatii myös tietoista havahtumista ja etäisyyden ottamista omasta toiminnasta ja opetussisällön (lyhytelokuvan) kriittistäkin tarkastelua. Mediakasvatus hahmottuu kuitenkin tekijän oppilaille siirtämiksi taidoiksi ja tiedoiksi. Monet mediakasvatuksen tutkijat kuitenkin korostavat opettamisen ja oppimisen dialogisuutta. Tällöin tieto tai kasvatuksen tulos lähtee oppilaiden omista kokemuksista ja myös syntyy oppimisprosessissa, jossa opettajatkin ovat oppijoita, eivätkä niinkään jonkin valmiin oppisisällön siirtäjiä. (Ks. esim. Kotilainen & Suoranta 2007).

Mediabussin pajan aikana opettajat seurasivat pieniä taukoja lukuunottamatta toimintaa oppilaiden joukossa. He keskeyttivät toimittajien esityksen vain harvoin ja pitivät luokan hälinän kurissa. Pajan sisältöasioista opettajat eivät juurikaan halunneet keskustella. Alakoulun Opettaja1 kysyi kerran liikkeen suunnasta kuvassa. Yläkoulun Opettaja2 tiedusteli, käyttävätkö toimittajat kuvaamisessa termejä ”häntä” ja ”kärsä”. Molemmat kysymykset keskusteltiin varsin nopeasti läpi. (havaintopäiväkirjat 4.10. ja 15.10. 2012)

Opettajat ottivat tietoisesti tarkkailijan roolin. Yläkoulun opettaja halusi selkiyttää oppimistilannetta ja alakoulun opettaja puolestaan tahtoi itse myös opiskella pajan menetelmiä ja antaa:

”Joskus oli tilanteita, että olisi ite halunnut puuttua, mutta sitten piti pistää itselle se jarru, että minä pysynkin nyt hiljaa. Ajattelin, että olen enemmän sivustaseuraaaja. Ja annan heille enemmän tilaa ja en kauheesti puutu siihen, koska oppilaan kannalta on parempi, ettei monet ihmiset anna ohjeita. Jos minä olisin tullut omilla ohjeillani, niin oppilaille olisi ollut epäselvää, että mitä he noudattaa.” (Opettaja2)

”Mä olen ottanut tän sillä tavalla, että mä olen halunnut itse oppia tästä, jotta tiedostan miten se tehdään ja mä voin sitten selittää. Ja sitten me voidaan jotain kautta tehdä täällä ihan itse, eikä tarvitse olla ulkopuolista siinä. Että semmoinen seurailijan rooli, en ole mitenkään aktiivisesti ollut mukana näissä prosesseissa.” (Opettaja1)

Opettajien mielestä Mediabussin tuo lisäarvoa koulun omaan toimintaan mediakasvatuksessa. Alakoulussa ei ole kunnon kameraa eikä editointiohjelmia, joten paja paikkaa välinepulaa. Yläkoulussa kaksipäiväinen paja laittaa oppilaat ponnistelemaan entistä tiiviimmin:

”Noi tekniset välineet on se pääpointti. Me ollaan kyl tehty näitä oppilaiden kanssa, mutta se on sellaista alkeellista. He päässet mebusa nyt ihan eri näkökulmasta katsomaan. Se, että on kunnon välineet ja voi editoida, on ihan olennaista.” (Opettaja1)

”Onhan siinä se, että kun oppilaat tietää, että ne elokuvat tulevat tuonne Yle Areenalle, niin se voi oppilaalle se vaatimustaso vähän nousta. Nyt ehkä oppilaat nosti itsekin sitä rimaa. Ja kun on vieras puhumassa ja vaikka olis samat asiatkin, niin oppilas jaksaa paremmin kuunnella ja tietää, että häneltä odotetaan nimenomaan sitä kuuntelemista.” (Opettaja2)

Opettajien mielestä Mediabussi sopii myös heidän omaan mediakasvatuksen opetussuunnitelmaansa. Alakoulun opettaja sanoo, että kuvaamataidossa hän aikoo käsitellä kuvaamista muun muassa kuvakokojen ja kuvakulmien kautta, mihin Mediabussi ei keskittynyt. Yläkoulun Opettaja2 puolestaan arvioi, että Mediabussi tarjosi intensiivikurssin elokuvan tekemiseen:

”Täähän sattui hyvin, koska oppilailla oli tarkoitus aloittaa omien lyhytelokuvien teko. Me käydään elokuvan historiaa ja eri genrejä sekä keinoja läpi. Katotaan elokuvapätkiä ja analysoidaan, miten jotakin juttuja tuodaan katsojalle. Ei ehditty vielä aloittamaan eli elokuva aloitettiin tällä. Muut (mediabussin toimittajat) opettivat sen, mitä minä olisin opettanut muuten usean viikon aikana. Sain olla hiljaa. Päästään nyt paljon nopeammin käsiksi siihen meidän omaan tekemiseen, kun on perusjuttuja opeteltu intensiivisesti.” (Opettaja2)

5.5 Mediabussissa toimittaja määrää tahdin

Havaintopäiväkirjani 4.10. ja 15.10. 2012 kertovat Mediabussin toiminnasta ja vuorovaikutuksesta sen, että ennen kouluvierailua toimittajat ja opettajat eivät paljoa ole yhteydessä keskenään. Ennen pajaa toimittajat pyytävät, että opettajat jakaisivat oppilaat valmiiksi ryhmiin. Omien elokuvien teemojakin voi miettiä kouluissa ennakolta, mutta usein tähän ei ole kouluissa aikaa. Kun Mediabussi saapuu kouluun, niin opettaja ottaa toimittajat vastaan. Toimittajat ehtivät rupertella hieman opettajien kanssa ennen pajan alkua, mutta keskustelut liittyvät paljolti käytännön asioihin. Välitunteja ei pidetä, mutta ruokatunnille mennään ajallaan. Havaintopäiväkirjan mukaan toimittaja-opettaja –vuorovaikutus on vähäistä.

Toimittajat myöntävät vuorovaikutuksen niukkuuden. Sitä ei heidän mielestään ole myöskään tarvetta lisätä:

”Mä en oikein tiedä, että millä tavalla he vois osallistua. Oppilaiden kanssahan me ollaan tässä mallissa vuorovaikuttamassa. Opettajilta toivotaan, että he kuuntelee ja oppii samalla sekä voi jatkaa tästä. Ei he koskaan kysy mitään. Periaatteessahan he vois kysyä, että me voitais jatkaa tästä ja mitähän meidän kannattaisi tehdä. Joskus on semmoisia levottomia luokkia ja toivoo, että opettaja osallistuisi siihen kurinpidolliseen hommaan, mutta jotenkin sitä on suuntautunut vuorovaikuttamaan niiden oppilaiden kanssa.” (Yle-toimittaja1)

”Opettajathan aika pitkälle seurailee mitä me tehdään. Ne vaikuttaa olevan aidosti kiinnostuneita ja tosi hyvillään tästä. Jotkut kyselee enemmän kuin toiset. Mä olen kuitenkin aika vähän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, koska siihen ei ole hirveästi tarvetta. Lähinnä sen tyyppistä, että puidaan aikatauluja ja koulun sääntöjä, että mihin saa mennä kuvaamaan.” (Yle-toimittaja2)

Toimittajien pidättyvyys opettajien kanssa vuorovaikuttamiseen ennen Mediabussin vierailua ja vierailun aikana korostaa sitä, että toimittajat ovat työkeikalla koulussa. Mediakasvatus koulussa liittyy kuitenkin myös koulun kulttuuriin eli ne ovat kiinni yksittäisen koulun tavoissa, käytännöissä ja arjessa (Rantala 2013, 82). Tässä mielessä kouluun saapuvien toimittajien kannattaisi tunnistaa ja tunnustaa opettajien rooli mediakasvatusprosessissa.

Havaintopäiväkirjoissa (4.10. ja 15.-16.10.2012) totean kuitenkin, että toimittajien vuorovaikutus oppilaiden kanssa on sujuvaa ja välitöntä. Oppilaat halutaan myös heti tekemään asioita, sillä ryhmien on saatava lyhytelokuvansa valmiiksi kahdessa päivässä. Jotkut oppilasryhmät tarvitsevat paljonkin toimittajan apua ideoinnissa. Toimittajat ovat mukana lähes kaikissa vaiheissa paitsi kuvaamisessa, koska kuvausten aikana he laittavat editoinnissa tarvittavat tietokoneet valmiiksi.

Työpajaa seuraavat opettajat näyttävät puolestaan ottavan Mediabussin paketin vastaan sellaisenaan ja välttävät puuttumista toimittajien toimintaan:

”Kun heillä on omat systeemit, niin en mene sitä sekottamaan ja enkä mene sitä oppilaiden hommaa sekottamaan niillä mun omillani. Vaikka ne on samoja asioita, niin ne saattaa eri sanoilla niitä tehdä. Oppilaiden kanssa me tehdään samalla lailla, että kokeillaan ja harjoitellaan ensin ja sitten tehdään.” (Opettaja2)

”Huomaa, että he ovat jo muutaman paikan kiertäneet. Heillä on sellainen ote, ettei siinä arvuutella, että mitähän tästä tulee. Siinä on tietty rytmi, että tässä tehdään ensin tätä ja sitten tota ja sitten se johtaa tuohon. Se mikä hyvässä opetuksessa pitäisi ollakin, ettei se näy päälle päin, miten paljon sitä on suunniteltu. Mä huomaan kuitenkin opettajana, että se on mietitty ennakolta. Mulla on koko ajan sellainen luottamus, että tää menee koko ajan sillai hienosti.” (Opettaja1)

Havaintopäiväkirjassa 4.10. 2012 totean, että toimittajat eivät keskustele videoiden sisällöistä opettajien kanssa juuri ollenkaan. Alakoulun Mediabussivierailun aikana opettaja ja

toimittajat kuitenkin puhuvat ruokatunnilla viidesluokkalaisista ja heidän viehtymyksistään takaa-ajoihin sekä pyssyleikkeihin. Havaintopäiväkirjan mukaan Mediabussilaiset muistuttavat opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen viidesluokkalaisille, että videoihin ei laiteta väkivaltaa tai kiroilemista.

Toimittaja siis ohjaa tuotantoprosessia , mutta on myös ideoiden lopullinen portinvartija:

”Muutamia rajoituksia meillä on, että ei haluta että ihan hulluna murhataan tai kiroillaan. Tällaisia ihan itsestäänselviä rajoituksia. Mä olen välillä sanonut, jos mä olen ollut aavistavinani, että joku opettaja on varovainen persoona tai vastaavaa, että nyt kaikki filterit ja rajoitteet pois. Annetaan ideoida vapaasti ja me (Mediabussin toimittajat) sitten päätetään, mikä on oookoo tai mikä on mahdollista teknisesti toteuttaa. Aina välillä sellaista vieraskoreutta on havainnut, että opettaja ryntää sanomaan, että älkää nyt tuommosta ideaa.. Ja mä tiedän jo, miten se tehdään eli ikään kuin huijaamalla katsojaa kuvausteknisesti.” (Yle-toimittaja2)

Mediabussissa opettajien ja toimittajien kokemus dialogista ja mediakasvatuksesta uuden oppimisena itselle vaihtelee:

”Vaikee sanoa, kun on paljon asian kanssa tekemisissä. Noihan oli tuollaisia perusjuttuja ja tän ikäisille nuorille. Oliko siinä uutta itselle. Ainahan sitä pientä ja kun on esimerkiksi eri editointiohjelma.” (Opettaja2)

”Tää liittyi tänään paljon pienten tilanteiden kuvaamiseen. Tänään tuli paljon ideoita ja sitten huomasi, että siinä on ammatti-ihminen, joka sanoi, ettei se ehkä olekaan niin hyvä idea. Sitten rupes työstämään sitä toiselta kantilta. Luottamus sellaisen ammatti-ihmisen ammattitaitoon. Että eihän tällaisissa pikku kuvaelmissakaan voi mitä tahansa alkaa kuvata.” (Opettaja1)

”Kyllä mä olen oppinut aika paljonkin. Ei mulla ole taustaa tämän tyyppisestä toiminnasta. Tässä on kiteytynyt itsellekin esimerkiksi sellaisia taitoja, joita ei ole tajunnutkaan että on. Tai siis kun ne pitää laittaa tuolla tavalla pieniksi, selkeiksi kokonaisuuksiksi, jotka pitää jakaa eteenpäin. Jonkun verran olen oppinut lasten kanssa toimimisesta. Eli lähtekö mukaan oppilaiden huuteluihin vai antaako niille vain homman tehtäväksi. Yllättävän vähän on kuitenkin ollut sellaista testailua eli meidän auktoriteetin ja uskottavuuden testailua. Mun mielestä noi ottaa meidät kuitenkin hyvin vastaan ja tekee mitä me pyydetään.” (Yle-toimittaja2)

Toimittaja on siis asiantuntija ja hänellä on toiminnassaan käytännöllinen tavoite eli valmistaa oppilaiden kanssa lyhytelokuva kahdessa päivässä. Oppilaiden ryhmät tekevät itse elokuvansa eliideoivat, kuvaavat ja editoivat, mutta mediatuotannolla on aikataulunsa ja Mediabussin määrittämät rakenteet. Tällainen rakenne jättää vähän tilaa digikulttuurin mediakasvatuksen ja kasvatustavoitteen eli medialukutaidon prosessille, jossa mukana ovat esimerkiksi nuoren oma mediakulttuuri ja kokemukset sekä taidon oppiminen arkipäivän mediankäyttötilanteessa (Kupiainen & Sintonen 2009). Dialogin kaipuuseen viittaa myös mediaviestinnän ryhmää vetävä yläkoulun Opettaja2 miettiessään vuorovaikutustaan Mediabussin toimittajien kanssa. Opettajan mielestä tiedon jakaminen hänen ja oppilaiden mediakasvatuskokemuksista olisi saattanut muokata vuorovaikutusta paremmaksi:

”Alussa olis ollut kiva keskustella heidän ja mun rooleista. Että miten he haluavat mun toimivan. Minä jouduin itse miettimään, että mitä teen ja missä lisään. Joissakin kohdissa lisäsin, mutta yritin välttää sitä. Sekään ei ole hyvä, että opettaja on tuppisuu. Se saattaa vaikuttaa, että kiinnostaako tuota. Hekin vois ehkä olla vähän avoimempia, että helposti urautuu, jos aina tekee samalla sapluunalla. Eri puolilla ryhmät ja oppilaat voivat olla hyvinkin erilaisia. Niin kuin tällainen ryhmä, joka on ollut mediaopetuksessa jo vuoden, on pikkuisen valveutuneempi.” (Opettaja2)

Nuorten oma media-arki ja median käyttötavat saattavat olla hyvinkin erilaiset kuin esimerkiksi opettajilla tai toimittajilla. David Buckinghamin (2003, 158-159) mielestä mediakasvattajien tulisi tunnistaa ja tunnustaa tämä nykyistä paremmin.

Mediabussin nettisivuilla bussin sanotaan olevan Ylen mediakasvatusta. Mediatuotantoa opiskellut Yle-toimittaja2 ei näe kuitenkaan tarpeellisenä pohtia omaa mediakasvattajan identiteettiään ainakaan toistaiseksi:

”Mä en ajattele tätä niin, että nyt menen tekemään mediakasvatusta. Jos mä ajattelisin niin, sitten mun täytyisi heti kysyä joltain että, mitä mediakasvatus on ja mitä siihen liittyy. Ja mitä virkamiehet haluavat. Nyt mä saan mennä ja opettaa, että miten tehdään kohtausta ja minielokuva. Mutta jos mä tekisin tätä jatkossa, niin varmaan perehtyisin mediakasvatuksen kenttään ja käsitteisiin ja voisi tulla uusia ideoita ja laajentaa omaa osaamistaan ja toimintaa. Mutta kuitenkin kaiken ydin on, että on mietitty, mitä tehdään ja tehdään se jotenkin hallitusti, opitaan sitä kautta tekemällä.” (Yle-toimittaja2)

Mediabussin Yle-toimittaja1:n näkemyksen mukaan bussin mediakasvatusta ei ole kovin tietoisesti tai tarkasti mietitty. Hän kaipaaisikin tukea mediakasvatuksessa:

”Sellaista tukea, että joku jossain joku viisas sanoisi, että mitä sen (mediakasvatuksen) pitäisi olla. Tällä hetkellä tää on ihan arvausta, tää on ihan heitto, että tää ois esimerkiksi tällasta, mitä me nyt tehdään. Siinä mielessä just, että me ei olla opettajia tai pedagogeja. Me ollaan median ammattilaisia. Kuitenkin lähes koko ajan me saadaan jonkinsortin hyvää palautetta. Kyllä tietysti itsekkin uskon, ettei missään hakoteillä sillain olla, mutta ainahan voisi olla täydellinen.” (Yle-toimittaja1)

Yläkoulun opettaja, joka opetti kuvaamataittoa ja mediaviestintää, kaipasi myös tukea mediakasvattajan työssään. Mediakasvatukseen liittyvät seminaarit ovat hyödyllisiä, mutta koulun muilta opettajilta hän odottaisi enemmän yhteistyötä:

”Olen käynyt Ison Pajan mediaseminaareissa. Niissä on ollut hyviä teemoja. Toissavuotisesta Naurun aika –teemasta tykkäsin kovasti. Kyllä niistä ainakin jotakin saa. Täällä koulussa onkin ongelmavyöhyke, kun meitä opettajia on erilaisia. Itse kaipaaisin tukea ja yhteistyötä äidinkielen sekä historian ja yhteiskuntaopin opettajien kanssa. Verkkolehdi on ollut mun kontolla. Teen ylimääräistä työtä myös kotona iltaisin. Kaikki oppilaatkaan eivät tiedä esimerkiksi verkkolehdestä.” (Opettaja2)

Yläkoulun opettajan näkemys vahvistaa Sirkku Kotilaisen (2001) havaintoa viestintäkasvatuksen toteutumisesta opettajien arjessa. Ammattitaitokseksi itsensä tuntevat viestintäkasvattajat arvostavat yhteistyötä median ja opettajien kanssa, vaikka yhteistyössä esimerkiksi muiden aineiden opettajien kanssa on vaikeuksia.

5.6 Tulosten yhteenvetoa

Mediabussin toimittajat korostavat olevansa median ammattilaisia, jotka ovat kouluissa opettamassa kuvallisen ilmaisun perusteita. Heillä on ammatillista osaamista mediatuotannoista ja muun muassa uutistyyöstä. Tässä media-ammattilaisen identiteetissä suhde mediakasvatukseen ja mediakasvattajan identiteettiin on pitkälti jäänyt pohtimatta tai tiedostamatta. Haastatellut toimittajat eivät ole saaneet mediakasvatuskoulutusta, joten toimittajien mediakasvatustietoisuus tai –identiteetti on siis vielä kehittymässä pedagogisen koulutuksen puuttuessa. Mediakasvatus kyllä kiinnostaa Mediabussin toimittajaa, mutta

häneltä puuttuvat välineet miettiä työnsä mediakasvatuksellista ulottuvuutta ja oman työnsä kehittämistä tästä näkökulmasta. Nämä tulokset ovat samansuuntaisia kuin sanomalehtitoimittajien mediakasvatuksesta tehdyssä pro gradussa, jonka mukaan sanomalehtitoimittajat olivat pikemminkin ajautuneet kuin hakeutuneet mediakasvatuksen pariin ja korostivat kouluvierailuillaan toimittajuuttaan, johon ei kuulunut mediakasvatusopintoja (Kakkola 2009, 70-71; 74).

Mediabussin esittelyteksti internetissä kertoo, että Mediabussin tarkoituksena on opastaa nuoria tekemään lyhyt mediailmaus. Teksti linjaa myös, että tekemällä itse oppii ymmärtämään median maailmaa ja sen toimintamekanismeja. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan Mediabussin toiminta pysyy näissä julkilausutuissa tavoitteissa. Haastatteluissa toimittajat korostavat tekemällä oppimista, mutta heidän tietoinen päätehtävänsä ei näytä olevan mediakasvatus vaan tietyn mediatuotannon (lyhytelokuva) tekemisen opettaminen. Mediabussin toimittajat pitävät kuitenkin toimintaansa mediakasvatuksena, kun he esimerkiksi korostavat median viestien tarkoitushakuisuutta ja kuvien valintaa. Media ja tässä tapauksessa lyhytelokuva ei siis ole ikkuna todellisuuteen, vaan aktiivinen todellisuuksien rakentaja. Tällainen mediakasvatuskäsitys näyttäisi sopivan mediakasvatuksen kriittisen vaiheen tavoitteisiin (ks. esim. Masterman 1994). Mediabussin toimittaja kuitenkin epäilee, että kahden päivän lyhytelokuvapaja ei voisi tuottaa kriittisiä mediankäyttäjiä.

Mediabussin toimittajat tuottavat yhdessä oppilaiden kanssa fiktiivisiä elokuvia kahden päivän työpajan aikana. Oppilaat saavat ideoida fiktiivisen lyhytelokuvansa itse ja aiheita on rajattu vain vähän etukäteen. Toimittajat ovat tuotantoprosessissa kuitenkin lopullisia portinvartijoita eli idea on hyväksyttävä heillä ennen kuvaamista. Toimittajat vastaavat myös elokuvien julkaisusta internetissä Yle Areena –verkkopalvelussa. Nuorille on tarjottu siis mediavaikuttamisen mahdollisuus, kun nuorten tuotteet julkaistaan kansallisessa mediajulkisuudessa. Kansalaisjournalismin tai osallistavan journalismin piirteiksi on mainittu muun muassa ihmisten rohkaistaminen toimimaan ja ottamaan kantaa julkisesti tai ihmisten arjesta lähtevien ongelmien työstäminen yhdessä toimittajan kanssa (ks. esim. Ahva 2010; Heikkilä 2001). Tällaisia piirteitä Mediabussin tuotantoprosessissa on kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikea nähdä.

Mediabussin toimittajien ja opettajien vuorovaikutus mediakasvatuksessa Mediabussi-hankkeessa oli vähäistä. Toimittajat sanoivat olevansa koulussa tekemässä ensisijaisesti oppilaiden kanssa töitä. Vuorovaikutus opettajan kanssa rajoittui lähinnä käytännön asioista (muun muassa tauot ja kuvauspaikat) sopimiseen. Toimittajat odottivat opettajalta oppilasryhmien muodostamista, pajan seuraamista ja tarvittaessa luokan kurissapitämistä. Toimittajat eivät myöskään kokeneet, että vuorovaikutusta opettajan kanssa tarvitsisi lisätä nykyisestä. Opettajat ottivat Mediabussin koulutuksen aikana tarkkailijan aseman, vaikka käsikirjoitusten ideointivaiheessa he kiersivätkin oppilasryhmissä. Opettajat välttivät työpajan keskeyttämistä ja antoivat toimittajien määrätä ja määritellä tilanteiden kulun, vaikka opettajilla oli selvät näkemykset mediakasvatuksesta. Opettajat näyttivät ottavan Mediabussin lähinnä hyödyllisenä ja intensiivisenä elokuvanteon peruskurssina, joka sopi koulun mediakasvatusopetussuunnitelmaan.

Mediabussin työpajan toimintamalli pysyi molemmissa havainnoimissani kouluissa hyvin samanlaisena ja toimittajat ohjasivat pajan kulkua. He olivat tulleet siirtämään tekijän tietoa oppilaille ja myös opettajille. Toimittajat kokivat, että kuvallisen kerronnan perusteiden opettamiselle oli selvä tarve ja siksi pajan toimintapa oli tällainen. Median ammattilaiset näyttivät samalla jättävän opettajan mediakasvattajan voimavarat tilanteessa paljolti käyttämättä. Pajan toiminta on siis erilaista kuin mediakasvatustutkijoiden käsitys digikulttuurin mediakasvatuksesta, jossa oppiminen perustuu muun muassa vastavuoroisuudelle, leikille ja kokeellisuudelle ja jossa otetaan huomioon vastavuoroisesti kaikki yhteisön toimijat (esim. Kupiainen & Sintonen 2009, 164-165).

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä luvussa palaan vielä päätutkimuskysymykseeni eli millaista mediakasvatusta media rakentaa yhdessä koulun kanssa suhteessa lapsiin ja nuoriin. Luvussa 6.1 kokoon tulokset pääkysymysten valossa. Luvussa 6.2 kerron tutkimukseni herättämistä johtopäätöksistä Mediabussin ja Ylen mediakasvatuksen suhteen. Lopuksi luvussa 6.3 tarkastelen omaa tutkimustani muun muassa luotettavuuden näkökulmasta. Samalla hahmottelen tutkimukseni valossa mahdollisia uusia tutkimustarpeita tai –ideoita.

6.1 Mediabussi koulussa: tuotannollista mediakasvatusta

Aineistoni perusteella Mediabussin toimittajat kokivat itsensä ensijaisesti median ammattilaisiksi, jotka tulevat kouluun opettamaan kuvallisen ilmaisun ja kuvakielen perusteita. Oppilasryhmien kanssa piti synnyttää kahden päivän työpajassa valmiita parin minuutin fiktiivisiä lyhytelokuvia. Toimittajilla oli vahva ammattikokemus mediatuotannon hallitsemisesta ja tätä tekijän tietoa sekä taitoa he olivat siirtämässä kouluissa. Yhteys ryhmien opettajien kanssa oli rajoittunut käytännön asioista kuten aikatauluista sopimiseen. Toimittajat eivät olleet miettineet opettajan roolia tai osuutta Mediabussi-vierailun aikana kovinkaan pitkälle.

Mediabussin toimittajilla mediakasvatustietoisuus näytti olevan vielä kehittymässä. Mediakasvatuksen sisältöä ja tavoitteita he eivät olleet kovin syvällisesti pohtineet tai miettineet. Koska toimittajilla ei ollut mediakasvatuksellisia opintoja tai pedagogista koulutusta, niin omaa mediakasvattajan roolia oli haastava hahmottaa ja pohtia irrallaan käytännön toiminnasta ja median ammattilaisen identiteetistä. Tämä tutkimustulos toimittajien mediakasvatuksesta on samansuuntainen kuin sanomalehtitoimittajien mediakasvatusta selvittäneessä pro gradussa (Kakkola 2009). Mediabussin toimittajat olivat päätyneet hyvin käytännönläheiseen kuvallisen ilmaisun opettamiseen, koska heidän kokemuksensa mukaan oppilaiden osaamisessa oli jo näissä perusteissakin aukkoja.

Mediabussin työpaja kouluissa keskittyi mediatuotannon eli tässä tapauksessa lyhytelokuvan tekemiseen nuorten koululaisten kanssa. Toimittajat olivat kiertämällä eri kouluissa hioneet pajasta tiiviin paketin. Mediabussissa vuorovaikutuksessa ovat median ammattilaiset ja koululaiset. Sen sijaan opettaja jää ja jättäytyy aineistoni mukaan tarkkailijaksi ja sivusta seuraajaksi. Mediabussin toimittajat eivät näe tarvetta lisätä vuorovaikutusta opettajan kanssa. Opettajat puolestaan jättäytyvät tietoisesti tarkkailijoiksi, koska haluavat itse oppia asioita tai sitten koska eivät halua hämmentää oppimistilannetta.

Yle on Mediabussin toimittajia palkatessaan edellyttänyt ainakin toiselta työparin jäseneltä mediakasvatusopintoja tai kokemusta mediakasvatuksesta. Toimittajat itse korostivat, etteivät he ole opettajia eikä heillä ole pedagogista osaamista. Jos toimittajilla olisi ollut mediakasvatuskoulutusta tai perehtymistä aiheeseen, niin voisi vuorovaikutuskin koulussa suhteessa opettajiin olla nykyistä monipuolisempaa. Näin Mediabussin mediakasvatuksesta tulisi enemmän tietoista toimintaa, jolloin olisi myös teoreettisiakin eväitä pohtia omaa toimintaansa ja kehittää organisaation mediakasvatusta.

Monet mediakasvatustutkijat painottavat, että digikulttuurin mediakasvatuksen on perustuttava muun muassa osallisuuden ja jakamisen tukemiseen, jolloin kasvatuksen tavoitteena voisi olla luova tekijäkansalainen (Kupiainen & Sintonen 2009, 13-14). Mediabussissa vuorovaikutus toimittajien ja opettajien välillä on vähäistä. Tutkimuksen tulosten perusteella jatkossa toimittajien ja opettajien vuorovaikutusta mediakasvatusprosessissa olisi syytä lisätä ja parantaa, koska opettajien resurssit mediakasvattajina jäävät nyt lähes käyttämättä.

Mediabussin työpaja näyttää luovan **mediatuotantoprosessin**, jossa toimittajat määrittävät vuorovaikutuksen ja vuorovaikutus keskittyy oppilaiden kanssa toimimiseen.

Ihannetilanteessa **mediakasvatusprosessi** koulussa olisi avoin ja vastavuoroinen kaikkiin suuntiin (ks. kuvio 1).



Kuvio 1: Ihannetila median ja koulun yhteistyössä

6.2 Yle tarvitsee uusia mediakasvatuslinjauksia

Tulevaisuudessa Yle voisi pysähtyä pohtimaan Mediabussin mediakasvatusta ja määrittämään sen sisällöt sekä tavoitteet. Esimerkiksi fiktiivisen lyhytelokuvan tekemisen opettaminen ja näiden töiden julkaisu esimerkiksi Ylen internetsivustoilla on yksi tapa, mutta tällöin mediakasvatus saattaa jäädä välinekeskeiseksi taidon siirtämiseksi, jossa oppilaat tekevät, mitä asiantuntijat pyytävät. Aiemman tutkimuksen valossa hedelmällisempi tapa on nähdä nuorten mediakasvatus yhteisöllisenä prosessina, jolloin parhaimmillaan kasvatus synnyttää porukassa toimivia mediavaikuttajia. Sirkku Kotilaisen ja Leena Rantalan (2007) mukaan kasvu vaikuttajaksi tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ideoiden, kokeillen ja toimintaa pohtien. Yhteisössä nuoret voivat ilmaista itseään, harjoitella vallankäyttöä ja rakentaa kansalaisidentiteettiään. Tällainen yhteiskunnallista osallistumista tukeva mediakasvatus on nuorisokulttuurien seuraamista mediassa ja kokeiluja yhdessä nuorten kanssa. (Emt., 132; 134-135.) Tällöin mediakasvatus esimerkiksi koulussa merkitsee, että asiantuntija tai opettaja toimii enemmänkin sosiokulttuurisena innostajana, joka herättää nuoret tiedostamaan ja määrittämään itselleen merkityksellisen tavoitteen ja saa nuoret kokemaan itsensä uuden sosiaalisen todellisuuden rakentajiksi (Kurki 2006, 149-155). Nuorten suhdetta mediaan ei määritä niinkään kuluttajuus vaan kansalaisuus ja julkisuudessa/julkisuudella vaikuttaminen. Tässä mielessä voidaan puhua osallistuvista ja mediaa hyödyntävistä julkisoista erotuksena kuluttajuutta painottavasta yleisöstä (ks. esim. Pietilä 1999).

Kokeileva ja tutkiva mediakasvatus tarvitsee aikaa. Jos Mediabussin toimintatapaa halutaan kehittää tähän suuntaan, niin kahden päivän työpaja yhtä koulua kohti on tämän tutkimuksen perusteella liian vähän. Toimintaa voisi tulevaisuudessa kehittää niin, että koulut/opettajat ja Ylen Mediabussilaiset / toimittajat /tuottajat yhdessä suunnittelisivat mediakasvastusta vuorovaikutuksessa nykyistä tiiviimmin. Mediakasvatuksen olisi huomioitava yhä enemmän nuorten oma mediankäyttö ja heidän omasta paikallisesta arjestaan nousevat asiat. Mediabussin osaajat voisivat tulevaisuudessa työstää koulujen kanssa vaikkapa tiettyyn nuorten valitsemaan teemaan liittyviä tapahtumia. Tapahtumassa Mediabussi ja Yle tarjoaisivat kanavan nuorten mediatuotannon ja äänen julkisuuteen pääsyle esimerkiksi (suorassa)tv- tai radiolähetyksessä ja netissä. Tätä tapahtumaa varten nuoret työstäisivät juttuja ja Mediabussilaiset sekä muut Ylen osaajat voisivat tuotannon eri vaiheissa käydä koululla. Tämä muistuttaa hieman pääkaupunkiseudun Nuorten Ääni –toimituksen toimintatapaa, joka toimii kuin uutistoimisto ja välittää tiedotusvälineille uutisia ja aineistoa erikoisteamasta, nuorten näkökulmasta (Kotilainen & Rantala 2007, 15). Nuorten Ääni – toimituksen nettisivuilta käy ilmi, että nuorten toimitus tekee yhteistyötä esimerkiksi Ylen A-studio –ajankohtaisohjelman sekä Ylen Aamu-tv:n kanssa.

Nuorten aktiivista osallisuutta korostavat mediakasvatusprosessit vaativat mukana olevilta toimittajilta myös mediakasvatuksellista koulutusta sekä valmiutta olla osallisena erilaisissa yhteisöissä, koska nuorten olosuhteet, taidot ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat. Nämä prosessit vastaavat Sara Sintosen näkemystä mediakasvatuksesta, joka 2010-luvulla muotoutuu sosiaalisen median ja digitaalisen kulttuurin myötä opetuksesi ja kasvatuksesi, joka tavoittelee kasvatettavan omaehtoisten lukutaitojen kehittämistä. Omaehtoisuus merkitsee nuorten osallisuutta ja digitaalisten osallistavien käytäntöjen hallintaa vastuullisesti ja eettisesti kestävästi. Osallisuus merkitsee sitoutumista toimintaan, halukkuutta vaikuttaa asioiden etenemiseen ja vastuunottoa seurauksista. Se ei ole pelkkää osallistumista eli mukana oloa tilanteessa, jonka usein joku toinen on järjestänyt. (Sintonen 2012, 18; 64.) Tällaisen Mediabussin toimintaa ja mediakasvatusta ei voisi pyörittää kymmenillä kouluilla samaan aikaan, vaan mukaan täytyisi valita rajattu määrä kouluja. Jos Yle haluaisi tällaisesta mediakasvatuksesta alueellisesti kattavaa julkista palvelua, niin se vaatisi myös riittäviä henkilöstöresursseja.

Mediabussi on ollut projekti, jonka rahoitus on varmistettu määrääjäksi eli yleensä vuodeksi kerrallaan. On mielestäni ilmeistä, että yhdeksi vuodeksi kerrallaan varmistettu rahoitus ja siitä seuraava bussin työntekijöiden pätkätyöläisyys sopivat huonosti mediakasvatuksen kehittämiseen ja mediakasvatukseen sitoutumiseen. Yritin tätä tutkimusta varten selvittää, millaisen mediakasvatuslinjauksen mukaan Yle toimii, mutta yhtiöltä saamani vastaukset liikkuvat hyvin yleisellä tasolla. Ylen vuosiksi 2013-2015 hyväksytyn strategian tiedotteessa yhtiön nettisivuilla luvataan muun muassa, että yhtiö kuuntelee suomalaisia herkäällä korvalla. Yhtiö aikoo huolehtia myös, että sen aineistot löytyvät helposti, vaikka sähköisen median tarjonta jatkuvasti kasvaa ja erilaiset palvelumuodot laajentuvat. Marraskuussa vuonna 2012 julkaistun tiedotteen mukaan edelläsanan kanssa käsi kädessä kulkee mediakasvatus, etenkin nuorten parissa. Syksyllä 2013 Yle olikin yhdessä koulujen kanssa suunnittelemassa yhteistyötä mediakasvatuksen parissa. Jatkosuunnittelussa mallina oli toiminut BBC:n News School Report -hanke. Yle käynnisti Uutisluokka-mediakasvatushankkeensa vuonna 2014. Vaikka julkisen palvelun yleisradioyhtiö on aktivoitumassa uuden mediakasvatusmallin suunnittelussa, niin tämä tutkimus osoittaa, että Ylen olisi hyvä pohtia nykyistä selkeämmin suhteensa mediakasvatukseen ja linjata mediakasvatustavoitteensa.

Mediakasvatus ei ole uusi asia muissakaan mediayhtiöissä, joiden kokemuksia kannattaa seurata ja hyödyntää Ylen mediakasvatustyön suunnittelussa. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa yleisradioyhtiö BBC on sitoutunut kansalaisuuden ja kansalaisyhteiskunnan tukemiseen, jolla perustellaan yhteistyötä esimerkiksi opettajien ja koululaisten kanssa BBC News School Report –projektissa. Yhtiö haluaa rohkaista nuoria uutisten pariin, antaa nuorten omille uutisille kansallisen valtamedian julkisuutta ja opettaa tekemisen kautta uutisten arvostamia arvoja nuorille netin sisällöntuottajille. (BBC News School Report –projektin internetsivut.) BBC haluaa myös edistää medialukutaitoa (engl. media literacy). Yhtiön selvitys medialukutaidosta tosin vaikuttaa keskittyvän suhteellisen kapeasti selvittämään brittien netinkäyttöä ja mahdollisuuksia lisätä internetin käyttäjämääriä eli palvelee varmasti myös yhtiön tarpeita lisätä yleisöään. (BBC:n medialukutaitoselvitys 2012.) Suomessa myös Sanomalehtien liitto ja koulut ovat yhdessä kokeilleet ja kehittäneet sanomalehtiopetusta kouluissa jo pitkään. Samalla lehdet ovat pyrkineet kasvattamaan itselleen uusia lukijoita. Monet lehdet tekevät jatkuvaa yhteistyötä ja projekteja levikkialueidensa koulujen kanssa. (Hankala 2005, 44). Monella lehdellä on esimerkiksi Sanomalehti opetuksessa –

vastuuhenkilöt ja internetissä on esimerkiksi toimittajan työhön ja verkkolehden tekemiseen opastava Lehtiverstas-sivusto (Sanomalehti opetuksessa -internetsivut).

Vuoden 2013 alusta alkaen rahat Yleisradion toimintaan on kerätty Yle-verolla, eikä enää tv-maksulla. Tämä muutos korostaa Ylen julkisen palvelun tehtävää, johon kohdistuu tulevaisuudessa myös uusia veronmaksajien odotuksia. Laki Yleisradio Oy:stä linjaa muun muassa, että julkisen palvelun ohjelmatoiminnan tulee erityisesti tukea kansanvaltaa ja jokaisen osallistumismahdollisuuksia ja että julkisen palvelun ohjelmatoiminnan tulee erityisesti muun muassa tarjota mahdollisuus oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sekä painottaa lapsille ja nuorille suunnattuja ohjelmistoja. (Laki Yleisradio Oy:stä 7§.) Yhteiskunnallista osallistumista tukevan eettisen mediakasvatuksen tulisi mahtua julkisen palvelun ytimeen.

6.3 Tutkimuksen arviointia ja uusia tutkimusavauksia

Lähdin tutkimuksessani selvittämään Mediabussi-hankkeen mediakasvatusta. Tarkensin näkökulmaani vielä niin, että olin kiinnostunut median eli Mediabussin toimittajien mediakasvatuksesta ja sen rakentumisesta vuorovaikutuksessa opettajien kanssa. Teoreettisen viitekehýkseni mukaan ymmärsin mediakasvatuksen vuorovaikutukseksi ja parhaimmillaan eri osallistujien väliseksi dialogiksi. Mediabussia ei ollut ennen tutkittu ja muutenkin toimittajia mediakasvattajina oli tutkittu niukasti, joten bussin toiminnan ja mediakasvatuksen tutkiminen paikan päällä havainnoiden ja haastatellen oli varmasti metodologisesti oikea ratkaisu (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, Alasuutari 2011).

Aineistoni perustui siis teemahaastatteluihin ja omaan havainnointiini, josta pidin havaintopäiväkirjaa. Haastatteluiden laatua voi parantaa etukäteen tekemällä hyvän haastattelurungon ja miettimällä ennakolta myös vaihtoehtoisia lisäkysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Valitsemani teemat näyttivät toimivan hyvin. Toimittajia haastatellessani havaitsin, että heille tuotti vaikeuksia käsitteellistää tai sanallistaa omaa mediakasvatuksellista panostaan tai rooliaan mediakasvatusprosessissa. Tämä havainto nousi yhdeksi tutkimukseni päätuloksista: Toimittajien mediakasvatustietoisuus oli vasta kehittymässä. Oma taustani ja työkokemukseni toimittajana puolestaan auttoivat olemaan

herkkänä haastattelutilanteessa ohjaamaan keskustelua uuteen mielenkiintoiseen teemaan tai syventämään tiettyä teemaa lisäkysymyksillä.

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse paljolti merkityksistä ja ihmisten tulkinnoista. Minä itse tutkimuksen tekijänä en ole neutraali mittari, vaan olen vaikuttanut saatavaan tietoon muun muassa teoreettisen viitekehitykseni ja esioletusteni kautta. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä tietoisesti perustelemaan menettelynsä ja valintansa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Sen, miten olen päätenyt kuvaamaan tutkittavien maailmaa, olen yrittänyt raportoida läpinäkyvästi. Tutkimuksessani olen pohtinut, miten oma yleläisyyteni on vaikuttanut tutkimuksen tekoon ja tulkintoihin. Olen kokenut, että omat käsitykseni mediakasvatuksen merkityksestä ja sen tärkeydestä, ohjasivat minut lopulta tutkimaan Mediabussia. Minua siis aidosti kiinnosti, miten bussin mediakasvatus rakentuu ja voisiko se toimia eri tavalla. Vaikka olenkin yrittänyt havainnoida Mediabussia ja haastatella ihmisiä avoimna kaikille tulkinnoille, niin varmasti näkökulmani on rajannut havaintojani jossain määrin. Tällainen tutkijan subjektiviteetin pohdinta on välttämätöntä, sillä Jari Eskolan ja Juha Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohta on myöntää, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee siis koko tutkimusprosessia ja tätä olen pyrkinyt tekemään kirjoittamalla auki omaa positiotani sekä pohdintojani. Oma toimittajuuteni on ollut varmasti tutkimuksen teon kannalta etu siinä mielessä, että olen saanut käyttööni Mediabussiin liittyviä sisäisiä raportteja ja muita taustatietoja vaivattomasti.

Pertti Alasuutarin mukaan laadullinen tutkimus pyrkii valitsemansa ja rajatun ilmiön paikalliseen selittämiseen eli tekemään ymmärrettäväksi aineistosta löytyviä ilmiöitä. Tämän lisäksi ilmiö on asetettava osaksi laajempaa kokonaisuutta. Esimerkiksi tutkija etsii raakahavainnoista yhteistä ja tässä mielessä selitys voi kattaa myös muut kriteerit täyttävät (ei-aineistossa olevat) tapaukset. (Alasuutari 2011, 237-238; 243.) Mediabussi-tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa on tarkasteltu sen toimintaa vuonna 2012 kahdessa koulussa. Toiminnan kuvauksen ja ymmärtämisen lisäksi olen pyrkinyt tekemään ilmiöstä teoreettisesti mielekkään tulkinnan. Olen siis pyrkinyt selittämään Mediabussia tutkimuskysymysteni rajaamassa kontekstissa ja tehnyt aineistostani merkitystulkinnan. Jari Eskolan ja Juha Suorannan mukaan juuri tapaustutkimusten tulkintoja ja tutkimustuloksia voi vertailla ja löytää niistä samankaltaisuuksia eli yleispätevämpiä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 66).

Oma tutkimukseni Mediabussista kertoo omalta osaltaan, millaista mediakasvatusta Ylen Mediabussi kouluissa rakentaa. Tämä työni osaltaan myös avaa keskustelua julkisen palvelun mediakasvatuksesta Suomessa.

Mediakasvatuksen tutkimusta median ja toimittajien näkökulmasta tarvitaan kuitenkin lisää erityisesti suhteessa Ylen julkiseen palveluun ja muihin televisioyhtiöihin. Yleisradion osalta tähän olisi hyvä mahdollisuus, kun yhtiö aloitti vuoden 2014 alussa valtakunnallisena mediakasvatushankkeensa Yle Uutisluokan. Hankkeen nettisivuilla kerrotaan, että idea on peräisin BBC:n School Report –hankkeesta. Olisi tärkeää, että Ylen kansallisiin olosuhteisiin muokatun hankkeen toteutumista, merkitystä ja kokemuksia seurattaisiin myös tutkimuksella kuten Britanniassa on tehty (ks. Bazalgette ym. 2008).

Yksi Ylen toimintaa ohjaavista arvoista on kaupallinen ja poliittinen riippumattomuus. Samalla yhtiö on sitoutunut kuitenkin vahvistamaan suomalaista yhteiskuntaa ja arvoja tarjoamalla ihmisille muun muassa tietoa ja elämyksiä. Tämä sitoutuminen kannustaa myös Yleä sellaisiin mediakasvatushankkeisiin, jotka lähtevät ihmisten (media)kulttuurin arvostamisesta ja pyrkivät vahvistamaan ihmisten toimintakykyä mediajulkisuudessa. Mediakasvatustutkimus voisi olla tärkeässä roolissa näissä hankkeissa jo niiden suunnittelussa. On tärkeää avata tutkimuksen keinoin esimerkiksi toimittajuuden ja toimitustyön käytäntöjä, jotta dialoginen ja prosessimainen mediakasvatus voisi olla mahdollista. Omassa työssäni uutispäällikkönä tämä tarkoittaa esimerkiksi pohdintaa, miten uutiset voisivat voimaannuttaa nuoria ja kenen määrittämillä ehdoilla nuoret Yle Uutisten mediajulkisuudessa esiintyvät

Mediakasvatus vaikuttaa käsitteeltä, jonka tärkeyden monet mediat tunnustavat, mutta jonka sisältö on toimituksissa ja mediataloissa jäänyt vaille syvällistä pohdintaa tai päivittämistä. Mediakasvatus on osa koulujen opetussuunnitelmaa, mutta ainakin osa opettajista ilmoittaa kaipaavansa täydennyskoulutusta (ks. esim. Kotilainen 2001, Karhumäki-Ranta 2011) mediakasvattajina. Toisaalta internetin ja sosiaalisen median muokkaaman digikulttuurin mediakasvatuksessa oppiminen ei voi tapahtua vain virallisissa instituutioissa, vaan kasvatettavan aloitteellisuutta tukeva opetus käyttää monia oppimisen paikkoja ja tiloja (Sintonen 2012). Toimittajien kannattaa yhä käydä kertomassa työstään kouluissa, mutta tämä ei pelkästään riitä. Elämme 2000-luvun digitaalisessa mediamaisemassa, joka on

muuttanut viestinnän rakenteita (ks.esim. Seppänen & Väliverronen 2012) ja journalismia (ks. esim.Kantola 2011). Tässä maisemassa myös uudet mediakasvatusavaukset vaativat toimittajilta mediakasvatuskoulutusta ja aitoa sitoutumista mediakasvatuksen kehittämiseen sekä arviointiin. Tutkimuksen avulla voisi myös hahmotella tällaisen koulutuksen sisältöä ja uusia mediakasvatusavauksia.

LÄHTEET

Ahva, Laura (2010) *Making News with Citizens. Public Journalism and Professional Reflexivity in Finnish Newspapers*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis;1020. Tampereen yliopisto: Tampere.

Alasuutari, Pertti (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino: Tampere.

Bazalgette, Cary; Harland, John & James, Christine (2008) *Lifeblood of Democracy? Learning about the Broadcast News*. A BFI Research Report for Ofcom.

BBC Blast –internetsivut. Saatavilla: <http://www.bbc.co.uk/blast/about> (Viitattu 21.11.2012)

BBC News School Report –internetsivut. Saatavilla: http://www.bbc.co.uk/schoolreport/about_the_project/. (Viitattu 21.11. 2012)

BBC:n medialukutaitoselvitys 2012. Media Literacy: Understanding Digital Capabilities. Saatavilla: http://downloads.bbc.co.uk/learning/learningoverview/bbcmedialiteracy_26072012.pdf (Viitattu 22.11. 2012)

Buckingham, David (2000) *The Making of Citizens*. Young People, News and Politics. Routledge: London.

Buckingham, David (2003) *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press: Cambridge.

Buckingham, David (2009): *The Future of Media Literacy in the Digital Age. Some Challenges for Policy and Practice*. Alustus Euroopan medialukutaitokongressissa. Luettu 10.12. 2012 internetsivulta: http://www.academia.edu/679647/The_future_of_medialiteracy_in_the_digital_age_some_challenges_for_policy_and_practice

Carey, James W. (1989) *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. Unwin Hyman: Boston.

Carey, James W. (1998) *The Internet and the End of the National Communication System: Uncertain Predictions of an Uncertain Future*. Journalism & Mass Communication Quarterly. 75(1). Sivut 28-34.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.

Finnegan, Ruth (2002) *Communicating. The multiple modes of human interconnection*. Routledge: London.

Haddon, Leslie & Livingstone, Sonia & the EU Kids Online Network (2012) *EU Kids Online: National perspectives*. The London School of Economics and Political Science: London.

Hankala, Mari (2005) *Sanomalehtiopetuksen mahdollisuudet ja haasteet*. Teoksessa: Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara (toim.) (2005) *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Oikeusministeriö: Helsinki. Sivut: 44-46.

Hankala, Mari (2011) *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen*. Jyväskylä studies in humanities 148. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä

Heikkilä, Heikki (2001) *Ohut ja vankka journalismi. Kansalaisuus suomalaisen uutisjournalismin käytännöissä 1990-luvulla*. Acta Electronica Universitatis Tampensis;127. Mediatutkimuksia 1. Tampereen yliopisto: Tampere.

Herkman, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Vastapaino: Tampere.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2008) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.

Hujanen, Erkki (2007) *Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa*. Jyväskylä studies in humanities 68. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Hujanen, Jaana & Pietikäinen, Sari (2004) *Interactive Uses of Journalism: Crossing Between Technological Potential and Young People's News Using Practices*. New Media & Society 6 (3). Sivut 383-401.

Hujanen, Jaana (2009) *Kohti osallistuvaa mediayleisöä*. Teoksessa: Kotilainen, Sirkku (toim.) *Suhteissa mediaan*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. Gummerus: Jyväskylä. Sivut 41-53.

Kakkola, Anni (2009) *"Mä en oo pedagogiikan ammattilainen, eikä mua saa sellaisena pitää"*. Haastattelututkimus mediakasvatuksesta osana toimittajan työtä. Tiedotusopin pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Kantola Anu (2011): *Notkean journalismin nousu*. Teoksessa Kantola, Anu (toim.) *Hetken hallisijat. Julkinen elämä notkeassa yhteiskunnassa*. Gaudeamus: Helsinki. Sivut 115-141.

Karhumäki-Ranta, Pauliina (2011) *Mediakasvatus luokanopettajan näkökulmasta*. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Kotilainen, Sirkku & Kivikuru, Ullamaija (1999) *Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa*. Teoksessa: Kotilainen Sirkku , Hankala Mari & Kivikuru Ullamaija (1999) *Mediakasvatus*. Edita: Helsinki. Sivut 13-30.

Kotilainen Sirkku (2001) *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Acta Universitatis Tamperensis;807. Tampereen yliopisto: Tampere.

Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara (toim.) (2005) *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Oikeusministeriö: Helsinki.

Kotilainen, Sirkku & Suoranta, Juha (2007) *Mot en dialogisk mediepedagogikk i Finland*. Teoksessa: Vettenranta, Soilikki (toim.) *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dommekraft*. Gyldendahl: Oslo. Sivut 104-123.

Kotilainen, Sirkku & Rantala, Leena (2008) *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus*. Hakapaino: Helsinki.

Kotilainen, Sirkku & Suoninen, Annikka (2013) *Tyttöjen ja poikien nettikulttuurit mediakasvatuksen haasteena*. Teoksessa Kupiainen, Reijo & Kotilainen, Sirkku & Nikunen, Kaarina & Suoninen, Annikka (toim.) (2013) *Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013: Helsinki. Sivut 16-24.

Kress, Gunther (2003) *Literacy in the New Media Age*. Routledge: London.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) *Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet*. Teoksessa: Kynäslähti, Heikki & Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika: *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja. Mediakasvatusseura: Helsinki. sivut 3-27.

Kupiainen, Reijo (2009) *Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä*. Teoksessa: Kotilainen, Sirkku (toim.) *Suhteissa mediaan*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja. Gummerus: Jyväskylä. Sivut 167-183.

Kupiainen, Reijo & Sintonen Sara (2009) *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia – Helsinki University press: Helsinki.

Kupianen, Reijo (2013a): *EU Kids Online – suomalaislasten netin käyttö, riskit ja mahdollisuudet*. Teoksessa Kupiainen, Reijo & Kotilainen, Sirkku & Nikunen, Kaarina & Suoninen, Annikka (toim.) (2013) *Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013: Helsinki. Sivut 6-15.

Kupiainen, Reijo (2013b) *Media and Digital Literacies in Secondary School*. Peter Lang: New York.

Kurki, Leena (2006) *Kansalainen persoonana yhteisössään*. Teoksessa: Kurki, Leena & Nivala, Elina Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampereen yliopistopaino: Tampere. Sivut 115-190.

Laki Yleisradio Oy:stä. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931380> (viitattu 2.11. 2012)

Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (2006) *New Literacies. Everyday Practices & Classroom Learning*. Open University Press: New York.

Lankshear, Colin & Knobel, Michelle (2011) *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Lehtonen, Mikko (2001) *Post Scriptum*. Vastapaino: Tampere.

Lievrouw, Leah A. & Livingstone, Sonia (2010) *Introduction to the Updated Student Edition*. Teoksessa: Lievrouw, Leah A. & Livingstone, Sonia (eds.): *Handbook of New Media*. Sage Publications: London. Sivut 1-15.

Livingstone, Sonia & Haddon, Leslie & Görzig, Anke & Ólafsson, Kjartan (2011) *EU Kids Online final report*. EU Kids Online. The London School of Economics and Political Science: London.

Lowe, Gregory F. (2010) *Mutkainen taival kohti julkisen palvelun mediaa*. Teoksessa: Leppänen, Airi & Heino, Timo-Erkki & Mäntymäki, Eeva (toim.): *Yleisradio median murroksessa*. Vastapaino: Tampere. Sivut 25-41.

Masterman, Len (1991) *Medioita oppimassa. Mediakasvatuksen perusteet*. Kansan Sivistyön Liitto: Helsinki.

Masterman, Len (1994) *A Rationale for media education*. Teoksessa: Masterman, Len & Mariet, Francois: *Media education in 1990's Europe*. Council of Europe Press: Strasbourg. Sivut 1-87.

Mc Farlane, Angela & Thornham, Helene (2008) *Alone Together? Social learning in BBC Blast*. Graduate School of Education. University of Bristol.

Merilampi, Ritva-Sini (2014) *Mediakasvatuksen perusteet*. Avain: Helsinki.

Mäntymäki, Eeva (2006) *Hyvinvointivaltio eetterissä. Yleisradion rakentuminen populaarien diskurssien kentillä*. Mediatutkimuksia. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 536. Tampereen yliopisto: Tampere.

Noppari, Elina & Uusitalo, Niina & Kupiainen, Reijo & Luostarinen Heikki (2008) *"Mä oon nyt on line!" Lasten mediaympäristö muutoksessa*. Julkaisuja sarja A 104/2008. Tampereen yliopisto: Tampere.

Nuorten ääni –toimituksen blogisivusto internetissä <http://nuortenaani.blogspot.fi/> Viitattu 11. 12. 2013

Pietilä, Veikko (1999) *Julkiso ja yleisö*. Tiedotustutkimus 22:3. Sivut 4-13.

Pääjärvi, Saara (toim.) (2012) *Lasten mediabarometri 2011. 7-11 –vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012. Mediakasvatusseura: Helsinki.

Rantala, Leena (2013) *Marsilainen, Laura ja koulutettu medialukutaito*. Teoksessa Kupiainen, Reijo & Kotilainen, Sirkku & Nikunen, Kaarina & Suoninen, Annikka (toim.) (2013) *Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. Mediakasvatusseura: Helsinki. Sivut: 76-82.

Salokangas, Raimo (1996) *Aikansa oloinen. Yleisradion historia 1949-1996*. Osa 2. Yleisradio: Helsinki.

Sanomalehti opetuksessa –internetsivut. Saatavilla:
<http://www.sanomalehdet.fi/index.phtml?s=4> (Viitattu 22.11.2012)

Seppänen, Janne & Väliaverron, Esa (2012): *Mediayhteiskunta*. Vastapaino: Tampere.

Sintonen, Sara (2012) *Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Finn Lectura: Tampere.

Suomalaisten mediapäivä 2011 –tutkimus. TNS Gallup.

Suoranta, Juha (2003) *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino: Tampere.

Suoranta, Juha & Moisio, Olli-Pekka (2006) *Critical Pedagogy as Collective Social Expertise*. International Journal of Progressive Education 2(3). Sivut 47-64.

Tirkkonen, Kirsi (2008) *Mikä MIXI? Ylen nuorten uutiset eli Uutismix tekijän ja kohderyhmän kokemana*. Tiedotusopin pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Tuominen, Sirkku (1999): *Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla*. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17. Tampereen yliopisto: Tampere.

Tynjälä, Päivi (1999) *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä: Helsinki.

Töllinen, Aino (2008) *Aineenopettajien mediakasvattajuuden perusteet, ihanteet ja arki*. Tiedotusopin pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Uusitalo, Niina & Vehmas, Susanna & Kupiainen, Reijo (2011) *Naamatusten verkossa. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2*. Tampereen yliopisto. Journalismin tutkimusyksikkö: Tampere.

Varis, Tapio & Lounaskorpi, Petri (2010) *Digitaalinen lukutaito kansakunnan voimavaraksi – Suomalaisen mediateollisuuden mediakasvatustoiminnan selvitys 2010*. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. (julkaisematon raportti).

Ylen Mediabussi-internetsivusto. Saatavilla: <http://oppiminen.yle.fi/mediataidot/mediabussi> (viitattu 22. 2. 2014)

Ylen Mediabussin toimintaraportit vuosilta 2006-2012 saatu Ylen luvalla tutkimuskäyttöön tätä pro gradua varten.

Ylen Mediabussin tuottamia lyhytelokuvia Yle Areena –palvelussa. Saatavilla: <http://areena.yle.fi/tv/1475006> (Viitattu 2.11. 2012)

Ylen Mediataidot-internetsivusto. Saatavilla: (<http://oppiminen.yle.fi/mediataidot>) (viitattu 7.9. 2013)

Ylen tiedote vuoden 2013-2015 strategiastaan. Saatavilla: <http://yle.fi/yleisradio/ajankohtaista/ysten-tuore-strategia-linjaa-lahivuodet> (viitattu 14.12.2012)

Ylen Uutisluokan internetsivut. <http://yle.fi/uutiset/uutisluokka/> (Viitattu 13.3. 2014)

LIITTEET

Teemahaastattelukysymysten runko toimittajien ja opettajien haastatteluissa.

TEEMAHAASTATTELURUNKO / TOIMITTAJAT:

Ennen teemoihin siirtymistä kysyttiin haastateltavilta: Mikä on koulutuksesi? Millainen työkokemus sinulla on toimittajana? Mitä mediakasvatusopintoja sinulla on?

1) TOIMITTAJA JA MEDIAKASVATUS:

- Miten lähdit mukaan Mediabussiin?
- Kuinka selittäisit Mediabussin toimintaideaa vuonna 2012?
- Miten Mediabussin toiminta on muuttunut?
- Mikä on median merkitys nykyisin lasten ja nuorten elämässä?
- Mitä on mediakasvatus? Millainen on hyvä mediakasvattaja?
- Millainen on medialukutaitoinen nuori?
- Mikä on oman toimintasi tärkein mediakasvatusta tuottava asia Mediabussissa?
- Millaista mediakasvatusta rakennat yhdessä koulun kanssa?

2) TOIMITTAJA OSANA MEDIAKASVATUSPROSESSIA:

- Kenen tai keiden tehtävä lasten ja nuorten mediakasvatus mielestäsi on?
- Miten hahmotat omaa rooliasi mediakasvatuksessa Mediabussissa?
- Kerroitte työpajan alkuesittelyssä, että ette ole opettajia. Mitä tämä sinun mielestäsi tarkoittaa ?
- Millainen on onnistunut mediabussivierailu?
- Jos ajattelet omaa toimintaasi mediakasvatuksessa, mitä eroa on Mediabussin vierailulla alakoulussa ja yläkoulussa?

3) MEDIAKASVATUS JA DIALOGI SUHTEESSA OPETTAJIIN:

- Miten Mediabussin vierailun sisältöjen muoto ja aiheet valitaan? Kuka päättää teemoista ja videoiden julkaisusta?
- Millaista toimittajien ja opettajien vuorovaikutus on mediakasvatuksessa Mediabussissa?
- Miten opettajat osallistuvat toimintaan Mediabussin aikana? Mitä muutosta toivoisit opettajien osallistumiseen?
- Mitä itse olet oppinut mediakasvatuksesta Mediabussilla kiertäessäsi?
- Millaista tukea kaipaat mediakasvatuksessa?
- Oman Mediabussi-kokemuksesi perusteella, millainen käsitys opettajilla on mediasta ja toimittajista? Entä mediakasvatuksesta?
- Mitä tapahtuu Mediabussin vierailun jälkeen? Miten toimittajat ja opettajat arvioivat vierailua? Tuleeko palautetta? Keneltä ja millaista?
- Mihin Mediabussia tarvitaan?

TEEMAHAASTATTELURUNKO / OPETTAJAT:

Ennen teemoihin siirtymistä kysyttiin haastateltavilta: Mikä on koulutuksesi? Millainen työkokemus sinulla on opettajana? Mitä mediakasvatusopintoja sinulla on?

1) OPETTAJA JA MEDIAKASVATUS:

- Millaista on oma mediankäyttösi?
- Mikä on mielestäsi median (tv, radio, internet, sosiaalinen media) merkitys nykyään lasten ja nuorten elämässä?
- Mitä on mediakasvatus? Millainen on mielestäsi hyvä mediakasvattaja?
- Miten kuvailisit medialukutaitoista nuorta?
- Mikä on oman toimintasi tärkein mediakasvatusta tuottava asia Mediabussin aikana?
- Mikä on Mediabussin merkitys lasten/nuorten medialukutaidon rakentamisessa?
- Millaista mediakasvatusta rakennat yhdessä Mediabussin toimittajien kanssa?

2) OPETTAJA OSANA MEDIAKASVATUSPROSESSIA:

- Mitä ennakkojärjestelyitä teit ennen Mediabussivierailua?
- Miten hahmotat/kuvailisit omaa rooliasi mediakasvatuksessa Mediabussissa? Mitä teit tänään?
- Lasten ja nuorten mediakasvatus. Kenen tai keiden tehtävä se mielestäsi on?
- Mikä merkitys mediavierailuilla on koulun mediakasvatuksessa? Millainen on onnistunut mediavierailu?

3) MEDIAKASVATUS JA DIALOGI SUHTEESSA TOIMITTAJIIN:

- Millaista tukea kaipaat mediakasvatuksessa?
- Miten sisältöjen muoto ja aiheet valittiin Mediabussin aikana? Mikä oli oma roolisi tässä?
- Millainen käsitys toimittajilla on sinun mielestäsi koulusta ja oppilaista?
- Millainen kuva toimittajilla on mielestäsi mediakasvatuksesta?
- Millaista toimittajien ja opettajien vuorovaikutus oli mediakasvatuksessa Mediabussissa?
- Mitä opit itse mediasta ja mediakasvatuksesta Mediabussivierailun aikana?
- Mitä tapahtuu Mediabussin jälkeen? Miten vaikuttaa omaan mediakasvatukseesi koulussa?
- Mihin Mediabussia tarvitaan?